

**Труды
действительных членов
и членов-корреспондентов
Академии
педагогических наук
СССР**



Академия
педагогических наук
СССР

Ананьев Б. Г.
Избранные
психологические
труды

В двух томах
Том II

Под редакцией
А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова и Н. В. Кузьминой



Москва
«Педагогика»
1980

ББК 88.8
А11

Печатается по рекомендации
Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук СССР

Составитель книги и автор предисловия Н. В. Кузьмина

Ананьев Б. Г.

А11 Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II/Под ред. А. А. Бодалева и др. — М.: Педагогика, 1980. — 288 с., ил. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). — В подзаг.: АПН СССР.

Пер. 1 р. 50 к.

В книгу включены труды выдающегося советского психолога действительного члена Академии педагогических наук СССР, характерной особенностью которых является их педагогическая направленность.

В первый раздел «О человеке как объекте и субъекте воспитания» вошли статьи по проблемам педагогической антропологии. В них освещаются закономерности онтогенеза человека, формирования его индивидуального сознания.

Второй раздел «Психология педагогической оценки» представляет собой перепечатку изданной автором в 1935 г. монографии того же названия, не утратившей своего значения и в настоящее время.

Книга предназначена специалистам-психологам и педагогам, а также учителям массовой школы.

А 60300-015 22-80.4303000000
005(01)-80

ББК 88.8

© Издательство «Педагогика», 1980 г.

Предисловие

Борис Герасимович Ананьев (1907—1972) — виднейший советский психолог, обладавший многогранным талантом исследователя, — внес огромный вклад в разработку проблем советской психологии и педагогики. Будучи блестящим организатором комплексных исследований, Б. Г. Ананьев умел направлять усилия руководимых им научных коллективов на разработку фундаментальных проблем психологической науки.

Предлагаемая вниманию читателя книга содержит работы Б. Г. Ананьева, в которых подводятся итоги теоретических и экспериментальных исследований, осуществленных им и под его руководством многочисленными учениками, по психологии и педагогике индивидуального развития. В основном в книгу были включены работы (опубликованные им в разные годы), характерной особенностью которых является их педагогическая направленность.

Книга состоит из двух разделов.

Первый раздел «О человеке как объекте и субъекте воспитания» включает статьи, в которых рассматриваются результаты исследований

общих проблем психологии воспитания. Статья «Человек как предмет воспитания» (перспективы педагогической антропологии) была написана к столетию выхода в свет знаменитой книги К. Д. Ушинского и опубликована в журнале «Советская педагогика» [1965, № 1]. В ней Б. Г. Ананьев говорит о выдающемся значении труда К. Д. Ушинского для становления комплекса наук о человеке — человекознания и рассматривает основные направления, по которым должен осуществляться в настоящее время этот комплексный подход к выявлению закономерностей воспитания. Он подчеркивает необходимость сосредоточения внимания исследователей на рассмотрении взаимных связей между разными областями, так или иначе связанными с изучением человека: между техническими и антропологическими науками. В статье раскрывается интегративная функция труда в процессе становления личности человека, игровой и учебной деятельности, общения и познания. С учетом новейших научных данных он рассматривает проблему формирования трудоспособности.

Общая трудоспособность человека, как важнейшая цель воспитания, рассматривается Б. Г. Ананьевым как продукт индивидуально-психологического развития в конкретных социальных условиях, а вместе с тем как одна из существенных характеристик человека как субъекта деятельности.

В докладе «Проблема педагогической антропологии», сделанном на общем собрании Академии педагогических наук РСФСР 24 февраля 1966 г. и опубликованном в журнале «Советская педагогика» [1966, № 5], он продолжает развивать положения, изложенные в указанной выше статье. Однако здесь в центре научного анализа автора — проблема развития детей и подростков в современных условиях воспитания и обучения. Доклад интересен тем, что в нем, опираясь на экспериментальные факты психологии и смежных с ней наук, Б. Г. Ананьев формулирует закономерности созревания в процессе индивидуального развития, раскрывает «перекресты» параметров всестороннего развития личности.

Эта мысль нашла свое дальнейшее раскрытие и обоснование в статье «Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии», которая также была опубликована в журнале «Советская педагогика» [1968, № 1] к столетию выхода первого тома трудов К. Д. Ушинского «Опыт педагогической антропологии». Б. Г. Ананьев разделяет точку зрения К. Д. Ушинского на цели и средства воспитания, состоящую в том, что если цели воспитания задаются программой общественного развития, то средства, от эффекта которых зависит реализация целей, должны быть природосообразны, т. е. должны соответствовать возможностям и потенциалам человеческого развития. Б. Г. Ананьев, опираясь на новейшие научные данные, впервые формулирует мысль о существовании гомогенных и гетерогенных зависимостей между развитием и воспитанием в процессе онтогенетического становления личности.

«Проблема формирования характера» — это расширенная стенограмма публичной лекции Б. Г. Ананьева, прочитанной в 1949 г. в Ленинграде и опубликованной отдельной брошюрой [1949]. В лекции изложен теоретический подход Б. Г. Ананьева к анализу вопросов строения характера, его структуры. Стенограмма публикуется с некоторыми сокращениями.

Статья «Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания» перепечатана с отдельного оттиска из сборника «Исследования новых дидактических материалов для детских садов» [1946]. В ней Б. Г. Ананьев анализирует вопросы взаимодействия ребенка с предметами окружающей действительности в процессе игровой деятельности, выполнения специальных дидактических заданий, преодоления трудностей. Он показывает, как целенаправленное педагогическое воздействие может привести к преобразованию темперамента, к формированию нравственной и психологической готовности ребенка к школе.

Статья «К постановке проблемы развития детского самосознания» была опубликована в «Известиях АПН РСФСР» [1948, вып. 18]. В ней Б. Г. Ананьев обобщил результаты теоретических и экспериментальных исследований, проведенных под его руководством. Предметом анализа здесь являются изучение процесса становления у ребенка представлений о себе, их изменения под влиянием развития кинестезии, овладения собственным телом и предметными действиями, формирования зрительно-пространственного различения, первичных и вторичных знаний о себе. Автор рассматривает диалектику взаимоотношений: взрослый — ребенок — предметный мир; взрослые — ребенок — другие дети — предметный мир — действие с предметами; роль речи устной и письменной и ролевых ситуаций в процессе становления детского самосознания.

Во второй раздел данной книги включена монография Б. Г. Ананьева «Психология педагогической оценки», опубликованная Институтом мозга им. В. М. Бехтерева [1935]. В ней предметом анализа стала ситуация оценивания учителем знаний учащихся и восприятия ими оценки учителя. Анализ акта взаимного оценивания в педагогической оценке, его сложности произведен Б. Г. Ананьевым столь тонко и убедительно, что книга не потеряла своего значения для педагогов нашего времени, несмотря на то что фактический материал ее относится к началу 30-х гг. Данная работа Б. Г. Ананьева по своему значению выходит далеко за пределы педагогической психологии. Ее по праву можно назвать одним из первых фундаментальных социально-психологических исследований, в котором глубоко научно рассмотрены вопросы общения педагога с учащимися и учащихся с педагогами, родителями и друг с другом и роль в этом процессе общения педагогической оценки.

Анализ системы фактов, рассмотренных Б. Г. Ананьевым в этой книге, показывает, что оценка становится средством воспитания, если она выполняет ориентирующую и стимулирующую функции. Ориентирующую функцию оценка выполняет, если содействует

осознанию школьником процесса собственной умственной работы, пониманию достигнутого им уровня успеха или неудачи, способствует развитию притязаний, намерений.

Содержание работ, включенных в данную книгу, свидетельствует о том, что Б. Г. Ананьев рассматривал психическое развитие человека в контексте проблем развития его как индивида, как личности и как субъекта деятельности. Он ясно отдавал себе отчет в том, что закономерности психического развития могут быть выявлены в результате обобщения всех данных, получаемых при изучении человека, в результате объединения и синтеза собственно психологических данных с теми, которые были получены в педагогике, физиологии, биофизике, кибернетике, психофизиологической бионике и других естественных и технических науках. В материалах, включенных в данную книгу, он пытается осветить состояние этой интеграции знаний о человеке и наметить перспективы ее развития на ближайшие десятилетия. В книге специально рассмотрению были подвергнуты направления влияния жизненного пути человека на развитие его психофизиологических функций и основных характеристик психических процессов и столь же целеустремленно выясняются противоречивые тенденции в их формировании, устанавливаются временные сроки, в течение которых это формирование происходит особенно интенсивно.

Не все положения Б. Г. Ананьева, изложенные в отобранных работах, являются бесспорными. Более того, многие из них были дискуссионными еще при жизни автора и остаются таковыми в настоящее время. Б. Г. Ананьев был новатором. Его многосторонний теоретический поиск, постановка и разработка им проблем человекознания, стремление к комплексному их решению на основе синтеза современных научных данных увлекали всех, кто с ним соприкасался.

Данная книга знакомит читателей с психологической концепцией, вносящей вклад в разработку проблемы совершенствования процесса обучения и воспитания подрастающих поколений.

**О человеке как объекте
и субъекте воспитания**

Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии)

I

Почти сто лет назад К. Д. Ушинский создал свой труд «Человек как предмет воспитания», ставший одним из самых замечательных произведений русской и мировой педагогики. В связи с предстоящим столетием этого труда обширная библиография, несомненно, пополнится новыми историкографическими и теоретико-критическими работами о его значении. Мне хотелось бы лишь обратить внимание на целесообразность некоторой аналогии между задачами, которые решались Ушинским в 60-х гг. XIX в., и задачами, которые следует решать в 60-х гг. XX в. В свое время эти задачи составили программу, изложенную в общих чертах в «Предисловии» к первому изданию книги «Человек как предмет воспитания». В ней есть своя сверхзадача, отраженная в подзаголовке книги («Опыт педагогической антропологии»). Вспомним, что в «Предисловии» излагаются идеи о педагогике в широком и узком смысле, связанных с определенным пониманием науки и искусства в сфере воспитания. Эти концепции многократно критически анализировались в советской педагогике и педагогической историкографии; в тени, однако, оставалась при-

уроченность всего труда Ушинского именно к педагогике в широком смысле, названной им «педагогической антропологией». Возможно, что спорность, а для многих — ошибочность отождествления педагогики в «узком смысле» с искусством, скрывала от критиков главную задачу, решавшуюся в этом труде, — опыт построения педагогической антропологии. Для своего времени Ушинский поставил и решил эту задачу фундаментально, обобщив и систематизировав итоги важнейших наук о человеке, позволявших понять человека и как предмет воспитания. При этом он руководствовался положением, ставшим почти заповедью для последующих поколений педагогов: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [т. I, 1895, с. XV]. Однако нередко забывают, что познание человека как предмета воспитания есть результат развития ряда наук, которые Ушинский называл антропологическими.

Заметим, что он имел в виду именно обширный круг антропологических наук, а не антропологию в узком смысле слова, ставшую, к сожалению, главным определением науки о человеке — биологическом виде. Для современной науки более широким определением человековедения в целом является, как можно думать, антропономия. В круг наук о человеке, по Ушинскому, входят «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека» [там же].

Из всей этой обширной группы наук Ушинский особо выделил физиологию и психологию человека. Весьма примечательна следующая его мотивировка: «Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а еще более — на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширной возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке, и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которою уже воспользовалось воспитание» [там же, с. XXV].

Но дело не только в том, что из физиологии и психологии черпаются знания о тех возможностях, которые имеются в человеческой природе. Еще более важно то, что «воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере на эту

возможность ясно указывают и физиология, и психология» [там же, с. XVII]. Эти науки являются для педагогики источником знаний о ресурсах и резервах человеческого развития и факторах, определяющих изменение человеческой природы. Вот почему ядром педагогической антропологии Ушинского явились именно итоги развития этих наук.

II

В наше время обобщение итогов развития антропологических наук применительно к познанию человека как предмета воспитания неизмеримо труднее. Одна из причин этого — необычайно возросший объем научных знаний о закономерностях нервно-психического развития человека. Достаточно сказать, что экспериментальный метод в психологии только еще складывался в 60-е гг. прошлого столетия. Психология в то время еще не была системой многих научных дисциплин, охватывающих разные связи человека с природой и обществом, техникой и культурой. Приложение психологии к педагогике в современных условиях фактически вовлекает почти все психологические дисциплины в дело воспитания и образования, так как закономерности индивидуально-психического развития выступают в форме процессов научения и усвоения исторически сложившихся знаний и норм деятельности, образования и преобразования личности. В статье «Педагогические приложения современной психологии» [Б. Г. Ананьев, 1964а] показано, что вся современная психология работает на педагогику, включая и те психологические дисциплины, которые в строгом смысле слова не являются для нее смежными (например, инженерная, космическая или медицинская психология).

Не в меньшей степени подобная эволюция характерна и для физиологии человека. Эта мощная система наук обладает замечательным сводом знаний о пластичности человеческого организма и основных факторах, определяющих его жизнеспособность и работоспособность. Важнейшими из этих факторов, несомненно, являются тренировка функций и управление динамикой функциональных систем, так или иначе отражающих изменения среды обитания и ее структуры — самой жизнедеятельности. Несомненно, что и физиология также «работает на педагогику», способствуя решению основных проблем воспитуемости и обучаемости человека как сложнейшего целостного организма «с высочайшей саморегуляцией» (И. П. Павлов).

В 60-х гг. XX в. построение педагогической антропологии путем отбора и обработки данных только психологии и физиологии становится делом совершенно непосильным для одного ученого. Создание педагогической антропологии — дело исключительно сложное, так как связано с чрезвычайным расширением всей области человековедения, познания законов человеческого развития или антропологии. В современных условиях человек становится одной из самых общих и фундаментальных проблем всей науки.

Принципиально новые возможности научного изучения человека открылись с возникновением биофизики (включая молекулярную биофизику), биохимии и современного моделирования в биологии. Кибернетический подход к изучению человека как сложнейшей саморегулирующейся и самонастраивающейся системы проложил пути математизации в области антропологии. Теперь уже невозможно представить себе эту область без физического, химического и математического изучения природы человека и его связей с окружающим миром. Как войдут результаты этого изучения в педагогическую антропологию XX в.? В какой мере новое научное знание ресурсов и резервов человеческого развития определяется успехами современного естествознания? На эти вопросы необходимо ответить на основе изучения если не ближайших, то более отдаленных, перспективных результатов применения современного естествознания в области антропологии. Несомненно, что высокая эффективность такого применения в области человековедения вообще будет означать и соответствующую эффективность использования его и для современной педагогической антропологии.

Особо следует выделить кибернетический подход к различным проблемам педагогической антропологии. Успехи программированного обучения, изучение алгоритмов различных процессов усвоения знаний и навыков, формализация этих процессов и конструирование различных типов обучающих электронных устройств свидетельствуют о начале нового этапа в развитии методики и техники обучения. Кибернетический подход позволяет определить оптимальные режимы обучения, использовать обратные связи в этом процессе с наибольшим эффектом и повысить активность самих обучающихся. Но дело не только в этом. С помощью математической логики, теории информации и экспериментальной психологии кибернетика строит модели умственной деятельности, особенно соотношения в ней каналов связи, блоков отбора и переработки информации, оперативной и долговременной памяти, логических систем и механизмов обратных связей, посредством которых регулируется система действий. Моделирование умственной деятельности составляет специальный предмет психофизиологической бионики, которая охарактеризована нами в связи с новым этапом развития теории восприятия [см.: Б. Г. Ананьев, 1964б].

Психофизиологическая бионика может быть ориентирована как на прикладную, т. е. техническое воспроизведение тех или иных психофизиологических характеристик человека в соответствующих электронных устройствах, так и на теорию программированного обучения, а также основ моделирования процессов научения в различных обучающих устройствах. Сложный синтез наук в виде принципов моделирования умственной деятельности человека, несомненно, входит в современную педагогическую антропологию как одна из ее фундаментальных частей.

Кибернетический подход не может ограничиваться лишь умственной деятельностью человека. Разумеется, мы отвергаем положе-

ние некоторых теоретиков, отождествляющих умственную деятельность человека с ее кибернетической моделью, а тем более с ее автоматическими, машинными аналогами. Подобные ошибочные идентификации нами отвергаются отнюдь не потому, что кибернетическое моделирование противоречит интересам и принципам научного познания человека. Напротив, намечается возможность моделирования процессов поведения и взаимодействия индивидов в групповой деятельности, например работы операторов в сложных системах дистанционного управления машинами. Подобное социально-психологическое моделирование с широким использованием математических методов теории информации и связи, математической теории игр, экспериментальной психологии и нейродинамической типологии произведет коренные преобразования в нашем знании о возможностях управления индивидуальным развитием человека, его поведением в самом широком смысле слова.

Надо сказать, что накоплен уже огромный экспериментальный материал по исследованию поведения в различных ситуациях, на разных уровнях развития филогенеза и онтогенеза, под влиянием различных факторов. Накопление этой гигантской массы экспериментальных данных позволило в последнее десятилетие применить различные методы обработки, с помощью которых создается своеобразная статистика поведения. Детерминизм и строгий анализ связей определенных фактов поведения с конкретными условиями жизни делают принципиально возможным выявить алгоритм процессов поведения и их приуроченность к определенным результатам внешних влияний и свойств человека. Это тем более возможно, что воспитание поведения всегда есть и научение определенным способам и нормам, процедурам и правилам регулирования действия.

Воспитание, конечно, ни в коем случае не сводится к этим процессам научения нормам и процедурам поведения, но и невозможно без этих процессов, составляющих один из механизмов развития поведения человека. Думаем, что понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением.

В сфере воспитания, очевидно, научение нормам и правилам поведения, руководство их усвоением и применением в жизни зависят от характера подкрепления действий и мотивации поведения. Под влиянием сложной системы социальных связей, в которой осуществляется воспитание, научение приобретает определенный характер и достигает той или иной эффективности в зависимости от степени включения воспитанника в эту систему. Опосредованность научения целями, структурой и методами воспитания известна, но не менее известно и то, что ни один из первоначальных этапов воспитания — умственного, физического, нравственного и эстетического — не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий.

В этом отношении весьма показательны многочисленные описания педагогического опыта воспитания детей в ясельном, дошкольном и младшем школьном возрасте (в связи с этим уместно отметить правомерность постановки Л. И. Божович [1968] вопроса о том, что способам устойчивого поведения надо учить ребенка принципиально так же, как его учат русскому языку или арифметике). Такой опыт приучения детей к правильному, т. е. социально-нормированному, поведению свидетельствует о том, что научение или приучение к поведению определенного организованного и целенаправленного рода всегда составляет только один из механизмов воспитания и формирования личности.

Специфика нравственного развития и формирования личности, вновь подчеркнутая А. В. Веденовым [1964], определяет своеобразие образования индивидуального опыта в сфере общественного поведения и социальных связей ребенка с окружающим миром. Учет этой специфики, конечно, обязателен и для экспериментального изучения поведения детей посредством поэтапного, пооперационного анализа, подобного тому, какой принят для изучения умственных действий или процесса усвоения знаний. Так, возможно воспроизвести порядок развертки актов поведения в определенных условиях и отобрать оптимальный вариант с тем или иным комплексом рациональных методов формирования поведения. Создание подобных моделей поведения и оптимальных режимов воспитания, вероятно, дело ближайшего будущего. Вместе с тем откроются новые перспективы более широкого применения естествознания, математики и кибернетики, а также современной автоматики и радиоэлектроники в педагогической антропологии.

Проблема человека в наше время перестала быть объектом исследования только тех наук, которые Ушинский включал в обширный круг антропологических наук. Математика, физика, химия, а вслед за ними и технические науки непосредственно занялись изучением человека в определенных отношениях. Интересно отметить, что технические науки «антропологизировались» прежде всего в двух направлениях. Одно из них, первоначально связанное с развитием радио и телевидения, сосредоточилось на исследовании и техническом воспроизведении процессов коммуникации, в том числе оптимальных условий приема и передачи информации по определенным каналам. На ряде современных понятий кибернетики и теории информации (например, понятий и терминов «шумы», «помехи», «каналы связи», «надежность») лежит печать техники связи. Именно передача и прием по каналам связи человеческой речи поставили фундаментальные проблемы теории коммуникации, впоследствии не ограничившиеся акустически-слуховым каналом и включившие в коммуникационные системы оптико-зрительные (телевизионные) средства в сочетании с акустико-слуховыми.

Другое направление «антропологизации» технических наук связано с автоматическим регулированием машин и механизмов. Технический прогресс в наибольшей мере проявился в быстрых темпах

развития средств автоматического регулирования. Благодаря этому в колоссальной мере возросла производительность оборудования, а управление производством получило новые неограниченные возможности.

В новых условиях автоматизации производства существенно изменяются взаимоотношения человека и машины в единой системе («человек—машина»). Человек как важнейшее звено системы управления машинами и механизмами принимает сложнейшую информацию о ходе технологических процессов и состоянии механизмов, осуществляя управление системой определенных действий и движений (дозировочных, следящих и т. д.) посредством так называемых органов управления. Положение человека в области материального производства, конечно, изменялось неоднократно. Было время, когда физическая сила человека была основным энергетическим фактором производства. По мере использования все более возрастающих по своей мощи источников энергии природного окружения на смену энергетическим функциям человека пришел технологический приоритет оперирования орудиями труда, инструментальной и ручной работой на станках. С развитием машин и оборудования со сложными системами, с автоматическим управлением технологические функции передаются техническим средствам, а человек корректирует и направляет их деятельность. Эта регулирующе-контрольная функция человеческого труда автоматизируется с помощью кибернетических устройств, и, таким образом, вслед за автоматизацией физического труда приходит автоматизация труда умственного.

В условиях капиталистического производства и буржуазного общества подобная тенденция технического прогресса усиливает безработицу и создает многие опасности для жизни трудящихся. В социалистическом обществе автоматизация производства составляет одно из главных условий повышения производительности труда и совершенствования системы управления всеми сферами производства, обслуживания и культуры. Социальные и моральные последствия технического прогресса при социализме работают на коммунизм и всестороннее развитие личности. Об этом необходимо сказать и в связи с рассматриваемым явлением «антропологизации» технических наук, поскольку оно отражает более общую тенденцию развития техники в социалистическом обществе. Эта тенденция правильно названа гуманизацией техники [см.: Б. Ф. Ломов, 1963].

В социалистическом обществе автоматизация производства и гуманизация техники составляют две стороны единого процесса. Человек как основная производительная сила общества, как субъект труда и создатель ценностей становится объектом исследования в технических науках не только потому, что в любых системах автоматического регулирования он остается решающим звеном, но и потому, что при проектировании самых совершенных

машин должны реализоваться критерии взаимосоответствия человека и машины.

Таким образом, в технике коммуникации и автоматического регулирования производственных процессов, т. е. в сферах общения и труда, в двух решающих областях человеческой деятельности, произошла встреча технических и антропологических наук. Обе группы наук не только развиваются рядом, но и все более глубоко взаимопроникают друг в друга. К ним присоединяется еще одна новейшая область техники — вычислительная в широком смысле слова, включающая разнообразные электронно-вычислительные устройства, «думающие машины», автоматические средства экономического управления, планирования и учета, научного исследования и моделирования творческой деятельности человека.

По поводу этой новейшей техники автоматизации умственного труда возникают споры, нередко схоластические, о том, заменят ли машины человеческий мозг. Подобные споры отвлекают от серьезнейшего смысла вторжения техники в сферу человеческого мышления. Человек не так давно вооружил свой глаз оптическими «орудиями», с помощью микроскопа и телескопа вышел на бескрайние просторы жизни и Вселенной. Человек создал акустические усилители слухового органа. Ранее были созданы «усилители» кинестезии и осязания. Ими практически явились все орудия труда, с помощью которых человеческая рука стала универсальным органом труда, познания и общения. Так создавалась специфическая для человека система, которую Тодор Павлов назвал «органом-орудием» [1949]. Органы восприятия человеком окружающего мира с помощью этих орудий (механических, оптических, акустических) составили специфический для человека аппарат чувственного познания. Именно чувственное познание в первую очередь совершенствовалось с помощью техники, создавшей и создающей сложнейшие усилители сенсорно-перцептивных способностей человека.

Только с помощью современных кибернетических устройств стало возможным создание подобных усилителей для мыслительных способностей человека. В этом заключен серьезнейший смысл вычислительной техники. Теперь технические науки входят в третью главнейшую сферу человеческой деятельности. Вслед за трудом (автоматизация производства) и общением (средства коммуникации) техника вплотную подошла к познанию, усиливая, таким образом, самые важные сущностные силы человека как субъекта труда, общения и познания.

Вот почему необходимо сосредоточить внимание на новых связях, образовавшихся между техническими и антропологическими науками. Инициатива образования и укрепления этих связей принадлежит техническим наукам, которые стимулируют во многом развитие антропологических наук именно вследствие объективной тенденции гуманизации техники в нашем обществе. Не требует особых доказательств положение, что такого рода связь распростра-

няется и на область педагогической антропологии. Человек как предмет воспитания, формирующийся под направленным воздействием общества,— это общественный индивид и, следовательно, субъект труда, общения и познания.

Активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии. Ни в каком возрасте, начиная с ясельного, ребенок не является бесформенным куском плоти и мозга, которому воспитание может придавать тот или иной вид. Ребенок или подросток является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, т. е. увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как проходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании. В каждом из этих видов деятельности складывается определенная система отношений человека к обществу, природе и к самому себе, развиваются те или иные способности. В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека.

Эта характеристика человеческого развития в виде обучаемости, воспитуемости, способностей к развитию имеет для педагогики не меньшее значение, чем обученность, воспитанность, образованность человека в определенный момент воспитания, который можно было бы назвать педагогическим статусом и для установления которого имеются разнообразные диагностические средства. Но с привлечением всех возможностей педагогической антропологии педагогика должна приобрести объективные средства научного прогнозирования, соответствующего целям коммунистического воспитания, и, говоря словами А. С. Макаренко, «проектирования личности».

Известно, что в его концепции ребенок и подросток рассматриваются не только как объекты, но и субъекты воспитания. Без преувеличения можно сказать, что А. С. Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность — переход воспитания в самовоспитание. Эта закономерность является одним из проявлений социальной детерминации индивидуально-психического развития человека, в котором взаимопереплетаются функции объекта и субъекта. Человек как объект общественных воздействий (не только направленных, но и ненаправленных обстоятельств жизни и средств воспитания) становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе. Понятия субъекта и деятельности человека нельзя отделить друг от друга. Поэтому принципиальное значение имеет выделение основных видов деятельности, в которых образуются свойства человека как субъекта.

III

В советской психологии стало общепринятым деление человеческой деятельности на три основных формы: игру, учение и труд. Наиболее последовательно это деление представлено в «Основах общей психологии» С. Л. Рубинштейна [1946]. Эти виды деятельности рассматриваются им и как этапы индивидуального развития человека, формирования и развития сознания. Предложенная классификация основных видов деятельности носит поэтому ярко выраженный генетический характер. В процессе онтогенетического развития человека происходит смена ведущих видов деятельности, хотя возможны и такие состояния, даже отдельные переходные периоды, в которых противоречиво совмещаются вновь возникающие и «отмирающие» виды деятельности.

Эти виды деятельности стали рассматриваться всеми нами как фундаментальные формы психологического развития человека, формирования его сознания и личности от рождения до зрелости. Ранний онтогенез и эволюция психики маленького ребенка целиком связаны с развитием игры под руководством взрослых, в процессе которой закладываются элементы психической готовности к учению. В первые годы школьного обучения учение уже становится ведущей формой деятельности, но все же совмещается с некоторыми элементами игры. В процессе учения у детей и подростков постепенно формируется готовность к труду, который становится основным видом деятельности взрослого человека. Таким образом, игра и учение рассматриваются в качестве подготовительных к труду форм деятельности, в которых формируется индивидуальное сознание. Однако она охватывает по времени основные периоды роста, созревания и формирования личности. Что касается труда, то он фактически исключался из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности, поскольку весь этот длительный процесс выполнял функцию лишь подготовки к труду как основной формы деятельности взрослого человека.

Вместе с тем всегда подчеркивалось, что игра и учение сформировались как продукты развития труда, общественно-трудовой практики людей. Именно путем такого сопоставления двух планов развития — общественно-исторического и индивидуального — и строилось представление об определяющей роли труда в человеческом развитии.

Практика, однако, ясно показала, что только в процессе трудового обучения и выполнения посильного общественно полезного труда можно сформировать у детей готовность к труду. Перестройка дела образования во всех его звеньях подтвердила необходимость подготовки подрастающих поколений к жизни и всестороннего развития личности путем соединения обучения с трудом.

Не менее любопытны в этом отношении и сдвиги в дошкольном воспитании. Дело не только в том, что в систему дошкольного воспитания введены элементы обучения и тем самым более непо-

средственно закладываются основы учебной деятельности, необходимые для школьного возраста. Правда, это тоже показательно, так как свидетельствует об ошибочности представления, будто развитие игры само по себе подготавливает ребенка к учению. Следовательно, как в отношении связей «учение — труд», так и связей «игра — учение» не подтвердилась гипотеза о том, что одна форма деятельности возникает из другой вследствие внутренних законов индивидуального развития. Больше того, оказалось, что не только учение должно быть более ранним в сочетании с игрой у дошкольников, но и труд в виде самообслуживания и простейших операций общественно полезной деятельности должен иметь место в детском саду.

Не менее важно, что и в отношении взрослых людей генетическая концепция деятельности показала свою недостаточность. Тесная связь современного труда с наукой и необходимость постоянного совершенствования не только профессионально-трудового мастерства, но и знаний самоочевидны. Жизнь показала, что не только учение должно соединиться с трудом, но и труд — с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста. Такая связь — общий закон развития людей в социалистическом обществе.

Приходится отметить, что не так просто обстоит дело с игрой, которую многие специалисты в области детской психологии превратили в возрастную форму предметной деятельности, специфическую лишь для ребенка с первого года жизни до начала систематического учения, т. е. до «снятия» игры учением. Между тем игра как особая форма деятельности имеет свою историю развития, охватывающую все периоды человеческой жизни. В подростковом и юношеском, молодом и среднем, даже пожилом возрасте существуют разнообразные ее проявления и изменяющиеся виды «любительства» в области спорта, искусства, коллекционирования и т. д. Игровая деятельность взрослых людей составляет важную сторону их жизни, связанную с так называемым свободным временем. В этих условиях существуют такие тонкие переходы от труда к игре и учению, которые затрудняют какую-либо однозначную характеристику человеческой деятельности. Есть еще значительная сфера жизни людей, которая подчас обедняется вследствие какой-то странной фарисейской боязни. Эта сфера — развлечения, необходимые для отдыха и эмоционального развития человека [см.: Д. И. Узнадзе, 1963]. Думается, что все это составляет бесчисленные варианты игровой деятельности, необходимо включающейся в процесс жизни и развития людей.

Как игра, так и учение — результат взаимосвязи общения и познания, а вместе с тем важные средства дальнейшей эволюции каждой из этих основных форм, соответствующих фундаментальным процессам общественного развития. Познание и общение являются основными формами деятельности человека с самого начала формирования его личности, посредством которых осущест-

вляется социальная детерминация многих сторон ее психического развития.

Общение как межиндивидуальные связи и взаимодействия определяется, конечно, системой конкретных общественных отношений, в которые оно включено [см.: А. В. Веденов, 1964]. Общение как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности всегда соотнесено с определенными, исторически сложившимися и социально необходимыми формами коммуникаций, регулируется нормами общественного поведения, морали. Именно поэтому практически невозможно отделить в структуре и динамике общения личное от общественного, провести резкую грань между ними. Затруднительно также, несмотря на меняющийся индивидуальный состав различных коллективов и средств коммуникаций, полностью абстрагировать их от конкретных людей с их индивидуально-психическими особенностями.

Дело в том, что общение — столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения — языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т. е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию, не ограничиваясь выразительными движениями. Регуляторами поведения в условиях общения становятся нравственно-эстетические оценки, социальная сущность которых общезвестна.

Вполне аналогичны связи индивидуального и социального в познании. Отражение объективного мира в образах и понятиях, в непосредственно чувственном и логическом знании есть индивидуальная познавательная деятельность каждого человека. Однако накопление и обобщение знаний происходит при обязательном регулирующем участии речи, которая вместе с тем является основным средством усвоения человеком исторически накопленных обобщенных и опосредствованных систем знаний, способов познания и методов деятельности. Познание индивида и складывается путем соединения его жизненного опыта с системами знаний, существующих всегда в языковой форме и конкретных структурах общественного сознания, особенно науки и искусства. Можно сказать, что познание всегда представляет собой известное сочетание индивидуального и общественного сознания. Однако это не значит, что индивидуальное сознание сводится к познанию, ограничивается им. Индивидуальное сознание человека является результатом познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций. Нет сомнения в том, что с самых ранних лет сознание выступает в качестве такого эффекта общения и познания (см.: А. А. Люблинская [1959]; Д. Б. Эльконин [1969]).

Возможно ли, однако, что общение и познание, равно как игра и учение в раннем онтогенезе, порождают сознание индивида без всякого участия труда, хотя исторически именно трудом порожде-

ны любые другие виды человеческой деятельности и специфические черты общественного сознания? Нам представляется, что подобное исключение из общего закона человеческого развития не имеет места в индивидуальном развитии, в том числе и на ранних этапах онтогенеза, кроме, конечно, младенчества, когда, впрочем, еще и невозможно говорить о сознании в собственном смысле слова.

В раннем детстве и дошкольном возрасте движения опредмечиваются, становятся человеческими действиями с их речевой («второсигнальной») регуляцией и ориентировкой на исторически сложившиеся социальные эталоны. Не требует доказательств положение об особой, формирующей роли игры в психическом развитии ребенка. Однако эта роль не может и не должна маскировать процесс реальной жизни ребенка, который осуществляется не посредством игры, а посредством трудовых действий, хотя и весьма элементарных. Без этих действий ребенок практически не может удовлетворить ни одну из своих потребностей, разумеется, с того момента, когда взрослые прекращают кормить его с ложечки. Все действия так называемого самообслуживания (кормления, одевания и обувания, ухода за собой, своей комнатой и т. д.), участие в домашнем труде взрослых составляют важную сторону повседневной жизни ребенка в семье. Пренебрежительное отношение некоторых педагогов и психологов к этой стороне жизни ребенка основано на глубоко ошибочной посылке о «техническом» значении таких действий, якобы не оказывающих влияния на психическое развитие детей.

Лишь в самое последнее время представители теории дошкольного воспитания стали разрабатывать методику трудового воспитания детей раннего возраста, но преимущественно в условиях яслей и детского сада, т. е. общественного воспитания. Трудовое воспитание детей как в условиях общественного, так и семейного воспитания начинается с организации режима и образа жизни ребенка при активном его участии. Затем уже в специальных условиях общественного воспитания (детского сада, особенно школы) эта элементарная форма трудовой деятельности сочетается с разнообразной полезной работой, являющейся исключительно важным средством коммунистического воспитания подрастающих поколений. Лишь на основе постепенного накопления опыта трудовой деятельности и усвоения суммы научных знаний становится возможным переход (в юношеском возрасте) к производительному труду в собственном, экономическом смысле слова. Однако ни в коем случае нельзя полагать, что именно в этот период начинает свое развитие трудовая деятельность человека, если рассматривать это развитие онтогенетически. Очевидно, что такой подход имеет не только частное значение для понимания психического развития личности, но и общее значение для понимания трудоспособности человека.

При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного осуществления тех или иных видов деятельности и для применения конкретных систем знаний,

навыков и умений. В совокупности этих свойств человека как субъекта труда и главной производительной силы общества важное место занимает трудоспособность. Изучение этого свойства имеет особое значение для определения внутренних факторов повышения производительности труда в результате автоматизации и комплексной механизации производственных процессов, а также совершенствования методов организации труда и всей экономики производства.

Вместе с тем рост производительности труда определяется рядом других факторов: повышением квалификации и совершенствованием мастерства, общим повышением культурности и образованности кадров, коммунистическим отношением к труду, с которым связано превращение его в первую жизненную потребность. Эти факторы составляют как бы внутренние условия прогресса производительности труда, так как они характеризуют развитие самого человека как субъекта труда и технического прогресса.

В связи с пониманием трудоспособности как синтеза функциональной работоспособности организма и его приспособленности к определенным условиям работы и к профессии особое значение имеет анализ профессионально-производственных факторов, составляющих основные требования к человеку, работающему в конкретных производственных условиях. Влияние этих факторов, особенно их комплекса, на функциональное состояние организма работающего человека является предметом изучения физиологии и гигиены труда, на основе которых строится врачебно-трудовая экспертиза.

К числу основных профессионально-производственных факторов прежде всего относят физические напряжения, которые градуируются по определенной шкале. В свое время, когда еще лишь складывалась теория врачебно-трудовой экспертизы, на первом месте среди профессионально-производственных факторов было физическое или мышечное напряжение. Этому фактору соответствовало и ведущее для недавнего прошлого производства положение ручного труда в самых трудоемких операциях. Без преувеличения можно сказать, что в этих условиях сам человек рассматривался как энергетический механизм, с точки зрения его приспособленности к выполнению энергетических функций в производственных процессах.

Если физическое напряжение составляет ядро трудоспособности человека как «рабочей силы» или энергетического механизма, то «нервно-психическое напряжение» — такое же ядро трудоспособности человека как ведущего звена системы управления машинами. Это сопоставление является серьезным аргументом в пользу понимания трудоспособности человека как исторической категории. В этой связи отметим, что с дифференциацией и усложнением технических средств различные анализаторные системы человека как субъекта труда испытывают всевозрастающие нагрузки не только и не столько по интенсивности раздражений, сколько по задачам различения и ориентировки.

Такой подход является значительно более содержательным, нежели оценка трудоспособности по сохранившимся двигательным умениям и навыкам в форме действий самообслуживания. Но этот подход, строящийся посредством гипотезы возможных компенсаций, убеждает нас в универсальности механизма образования новых функциональных систем как общего механизма развития. Сохранность этого общего механизма развития и системы элементарных трудовых действий составляют две неразрывно взаимосвязанные стороны трудоспособности. Взаимодействия ее с конкретными объективными характеристиками условий и техники определенных видов труда образуют профессиональную трудоспособность, всегда соотносимую с требованиями и нормами профессиональной деятельности.

Конечно, не следует забывать, что трудоспособность — категория историческая, видоизменяющаяся вместе с развитием производства и общественной организацией трудовых процессов. По мере обобществления производительных сил, технического прогресса и повышения роли науки происходит стирание существенных различий между физическим и умственным трудом, глубокое изменение в самом человеке как субъекте труда. Это значит, что возрастает и усложняется роль психической регуляции трудовых действий, более непосредственно раскрывается общий механизм развития человека в переключениях с одной деятельности на другую, в совмещении профессий и даже более далеких друг от друга видов деятельности (например, научно-технической и хозяйственной). Поэтому уже сейчас, по мере коренного изменения общественного развития труда, можно заметить существенное изменение всей совокупности признаков профессиональной трудоспособности, как это видно, например, в том, что диагностическая шкала мышечных усилий постепенно заменяется новой диагностической шкалой психофизических напряжений, общих для самых разнородных профессий. В дальнейшем эта тенденция должна усиливаться, что означает известное приближение профессиональной трудоспособности к общей. Вместе с тем в так называемые элементарные трудовые действия все более начинают входить наряду с физическими предметными действиями умственные; показателем общей трудоспособности оказываются определенные симптомы обучаемости и другие проявления общего механизма развития.

Теперь мы имеем основания утверждать, что общая трудоспособность человека является продуктом его индивидуально-психического развития в конкретных социальных условиях, а вместе с тем и одной из самых постоянных характеристик человека как субъекта и личности. Это значит также, что ее образование происходит задолго до начала профессионального труда, а ее развитие не прекращается какой-либо конкретной систематической формой профессионального труда. То, что общая трудоспособность во все периоды зрелости связана с конкретной профессиональной деятельностью, ни в какой мере не означает превращения ее в функ-

цию профессионального труда в нашем обществе. Об этом свидетельствуют возрастающие возможности производственной деятельности, сочетающей в себе различные характеристики физического и умственного труда. Но эти возможности складываются не только благодаря изменению социальных условий и техники труда, но и в результате существенных изменений в системе воспитания, более раннего формирования готовности к труду путем последовательного развития общей трудоспособности и трудовой мотивации.

Такое представление нам кажется более правильным, чем распространенное в современной психологии мнение о том, что труд становится деятельностью индивида только с наступлением зрелости и с началом профессиональной деятельности. Ведь с этим мнением связано и молчаливое признание того, что труд, создавший человека в процессе исторического развития общества, не играет роли в формировании индивидуальности и индивидуального сознания. В действительности труд постепенно и последовательно развивается от самых элементарных общих форм до сложных профессиональных и межпрофессиональных форм, охватывающих простейшие способы освоения ближайшей среды и коренные преобразования могучих сил природы.

В процессе изменения основных видов деятельности человека формируются его характер и способности, общая одаренность и трудоспособность, вся совокупность его наличных ресурсов и потенциальных сил, резервов психического развития.

Поэтому нам представляется, что человек есть формирующийся в процессе воспитания и собственной жизни в обществе субъект труда, общения и познания. В целостном педагого-антропологическом изучении этой проблемы должны занять свое место не только естествознание, математика и технические науки, объединенные физиологией и психологией, но и социология личности, гигиена и медицина в широком смысле слова. Рассмотрение перспективных линий педагогической антропологии, связанных с этими науками, — задача будущего. Педагогическая антропология, конечно, не может ограничиться формированием человека как субъекта труда, общения и познания, всех других производных от них форм деятельности, в которых формируется сознание. Однако подход с марксистско-ленинских позиций к этой важнейшей стороне развития человека заслуживает особого внимания в связи с гигантским прогрессом технических средств, усиливающих трудоспособность, одаренность и коммуникационные возможности людей.

Другой аспект педагогической антропологии, требующий объединения социологии, психофизиологии и медицины, связан с проблемами формирования человека как индивида, личности и индивидуальности. Цели коммунистического воспитания, особенно всестороннего развития, могут быть успешно осуществлены системой воспитания, соответствующей многообразию сущностных сил человека...

Проблемы педагогической антропологии

I

По мере прогрессивного развития психологии, физиологии и других наук о человеке возрастают возможности их педагогических приложений. Ближайшее будущее педагогики, безусловно, связано с расширяющимся включением в ее сферу этих приложений, особенно относящихся к использованию в целях коммунистического воспитания ресурсов и резервов человеческого развития.

Дело в том, что многие дисциплины современной психологии и физиологии, а также смежных с ними биофизики, биохимии и генетики поведения концентрируются в двух проблемах, особо важных для педагогики.

Одной из них является природа научения, его структуры, механизмов и факторов, посредством управления которыми возможно построение оптимальных режимов научения различным действиям. Другой проблемой является формирование индивида; выявление закономерностей онтогенеза человека, объединяющих природу и историю под совокупным влиянием наследственности, обстоятельств жизни, воспитания и человеческой деятельности.

Бесконечно возросли возможности педагогических приложений и других наук: антропологии, демографии, этнографии, социологии и т. д. К этим наукам, изучающим человека, ныне присоединились физико-математические и технические науки. Педагогические последствия их своеобразной «антропологизации» уже включаются в обиход народного образования в виде фундаментальных основ программированного обучения и разнообразных обучающих машин.

II

С превращением человека в одну из генеральных проблем всей современной науки и расширением фронта ее педагогических приложений создается новая ситуация развития и для самой педагогики, весьма благоприятствующая ее прогрессу и повышению практической эффективности. Однако существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации: поток крайне разнородной научной информации уже сейчас превышает возможность ее своевременной переработки; некоторые из педагогических приложений гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания; возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению, обусловленная прогрессирующей дифференциацией отдельных наук о человеке. Преодолеть такие тенденции возможно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений разных наук в системе самой педагогики.

В современных условиях преобразуется и структура педагогики, дополняемая и расширяемая рядом пограничных с другими науками дисциплин, одной из которых является педагогическая антропология, заложенная К. Д. Ушинским столетие назад, но не получившая в свое время по ряду причин надлежащего развития.

Благодаря современному уровню отдельных наук о человеке и марксистской теории воспитания педагогическая антропология может решать труднейшую, но вместе с тем особенно важную для педагогики проблему структуры развития человека, взаимосвязей в этой структуре между ее отдельными сторонами (умственной, физической, нравственной и т. д.), на которые ориентированы и соответствующие компоненты системы коммунистического воспитания.

Для достижения высокой эффективности воспитательно-образовательных воздействий на все стороны процесса формирования человека педагогика должна располагать научными данными именно об этих взаимосвязях и оптимальных сочетаниях между физическим, умственным, нравственным и другими сторонами этого единого процесса развития.

Путем сопоставления уже имеющихся знаний и простой суммации психологических и физиологических данных нельзя получить комплексной синтетической характеристики развития, хотя совре-

менные психология и физиология весьма сблизились и все более объединяются принципами материалистического монизма.

Общеизвестно, что современная психология достигла значительных успехов в изучении законов умственного развития ребенка, формирования его мышления и интеллектуальных операций. В ходе исследования ориентировочной деятельности и поведения психология довольно глубоко проникает в сенсомоторные процессы и связанные с ними биохимические и вегетативные сдвиги. Однако все эти реакции общесоматического характера для экспериментальной психологии имеют лишь значение индикаторов той или иной психической регуляции актов поведения и рефлексорных механизмов умственной деятельности.

В свою очередь, нейрофизиология все чаще обращается к изучению мозговых механизмов умственной деятельности, но при этом не выходит за границы общей физиологии, изучающей процессы жизнедеятельности и нервно-гуморальную регуляцию этих процессов.

III

Вследствие создавшегося положения разработка проблемы взаимосвязи между воспитанием и развитием сосредоточилась преимущественно на изучении однородных гомогенных связей между определенной частью воспитания и определенной стороной развития детей. Такими являются взаимосвязи между умственным воспитанием и обучением, с одной стороны, и умственным развитием, с другой; гигиенически организованным режимом жизни и физическим воспитанием, с одной стороны, и физическим развитием, с другой; педагогически организованным образом жизни и нравственным воспитанием, с одной стороны, нравственным развитием, в том числе формированием привычек общественного поведения, мотивации учения и труда, черт характера, с другой.

Эти гомогенные связи исключительно важны для управления общим ходом процессов воспитания и развития. Поэтому понятен интерес к более полным характеристикам таких гомогенных связей между отдельными частями воспитания и отдельными сторонами развития детей и подростков, особенно между обучением основам наук и умственным развитием школьника. Однако в ходе изучения гомогенных связей обнаруживается ряд ограничений, которые накладываются на них действием внутренних взаимозависимостей между отдельными сторонами самого развития. К тому же последующие циклы развития лишь частично детерминируются гомогенными связями по типу описанной Л. С. Выготским «зоны ближайшего развития» интеллекта, складывающейся под влиянием умственного воспитания.

Другие типы эффектов воспитания носят более целостный характер, распространяются на большую длительность времени и проявляются в структурных изменениях личности. Но именно эти более отдаленные и вместе с тем более мощные эффекты воспита-

ния осуществляются благодаря внутренним связям в самом развитии ребенка.

Надо полагать, что в ближайшем будущем с помощью педагогической антропологии будет достаточно обеспечено изучение внутренних взаимосвязей между основными сторонами развития ребенка и тогда выступит во всем своем исключительном значении другой род зависимостей между частями воспитания и отдельными сторонами развития — разнородных, перекрестных гетерогенных связей. Данные о таких связях получались до сих пор косвенным путем и обычно не обрабатывались современными методами корреляционного и факторного анализа. Однако и при недостаточном совершенстве методов получены достоверные факты о существовании подобных перекрестных связей между разнородными компонентами воспитания и развития.

Первую группу подобных фактов представляют данные возрастной физиологии, детской психологии, педиатрии и педагогики о влиянии умственного воспитания на физическое развитие ребенка, особенно значительное на самых ранних этапах. Так, например, сенсорное воспитание как первоначальное средство умственного воспитания, обеспечивая своевременное формирование сенсорных функций и перцептивных действий, способствует вместе с тем нормальному ходу созревания общемоторных и артикуляционных механизмов, общей стабилизации внутренней среды организма ребенка. За последние годы весьма значительно расширились наши знания о влиянии своевременного и нормального развития речи на общее состояние здоровья и потенциалы физического развития детей. В общем то, что относится к гетерогенной зависимости физического развития от умственного воспитания в раннем и дошкольном возрастах, свидетельствует о высокой полезности этих связей, о психогигиенической ценности умственного воспитания для физического развития ребенка.

Вторую группу фактов составляют данные, относящиеся к школьным возрастам; эти данные более противоречивы и свидетельствуют о постепенном усложнении гетерогенных зависимостей физического развития от умственного воспитания. С одной стороны, возрастает положительное значение таких зависимостей вследствие усиливающейся второсигнальной регуляции многих жизненных функций. К этим же положительным влияниям следует отнести психогигиенический эффект умственной активности, оказывающей разносторонние воздействия на организацию движений и синхронизацию ритмов различных процессов. Наконец, следует отметить особо важное значение усвоения школьниками анатомо-физиологических и гигиенических знаний для осознания собственной жизнедеятельности и поведения своего тела, которое становится таким образом объектом воли и сознания человека.

С другой стороны, характерная для современного образования чрезмерная насыщенность учебным материалом и многократно умножающиеся массы информации, нередко превышающие налич-

ные интеллектуальные силы учащихся, приводят к общеизвестным тяжелым явлениям учебной перегрузки, являющейся своего рода хроническим заболеванием школы. Отрицательные последствия этого дефекта умственного образования сказываются не только в сфере умственного развития школьников, в том числе и в виде умственного утомления, но и в сфере физического развития, что опасно для общего состояния здоровья. Одним из таких отрицательных последствий является нарушение нейродинамического баланса и некоторая диспропорция в созревании различных систем.

Под влиянием интеллектуальных перегрузок и сопровождающих их аффективных реакций возникают состояния, которые характеризуются комплексом неспецифических реакций напряжения, в том числе со стороны сердечно-сосудистой системы. Учащение таких стрессоподобных состояний является одной из причин более ранних сроков появления гипертонической болезни, неврозов сердца и т. д.

Известно, что умственное развитие зависит от физического воспитания в различных направлениях. Именно это знание лежит в основе прогресса физического воспитания и спорта в общей системе воспитания, школьной гигиены и оздоровительной практики как совместного достижения медицины и педагогики.

IV

Многообразие гомогенных и гетерогенных взаимосвязей между воспитанием и развитием, сочетание этих взаимосвязей в общей структуре развития — такова первая из проблем педагогической антропологии, заслуживающая комплексного изучения.

Вторая проблема, к рассмотрению которой мы переходим, носит более частный и специальный характер. Речь идет о соотношении между учением и созреванием в процессе развития. Это классическая проблема возрастной психофизиологии и педагогической антропологии. Однако по ряду исторических обстоятельств оказалось, что изучение созревания психофизиологических функций зашло в теоретический тупик вследствие распространения спекулятивных концепций и биологизации психического развития человека. В советской психологии и педагогике центром исследования стал самый процесс учения в конкретно-исторических условиях обучения, усвоения содержания, и вопрос об эффективности применения методов умственного образования. Несомненно, что такой подход обеспечил серьезное продвижение в изучении социальной детерминации умственного развития детей. Законы этого развития впервые стали раскрываться как существенные моменты исторического развития человеческой культуры. Достижения в этой области, связанные со школой Л. С. Выготского, общеизвестны. Усвоение детьми исторически сложившегося общественного опыта, знаний, операций и эталонов функционального развития осуществляется согласно этой точке зрения благодаря образованию функциональных систем.

Но в каком отношении находится формирование интеллекта в процессе учения к созреванию? В каком отношении находится созревание функций к созреванию структуры? На эти вопросы мы вряд ли можем получить ответ, так как психическое развитие ребенка стало почти полностью связываться лишь с созреванием первичных функций (особенно условнорефлекторных); еще несколько десятилетий назад укоренилось представление о том, что морфогенез мозга ребенка завершается в первые годы жизни. Из этого представления исходило положение, что, следовательно, умственный прогресс ребенка целиком обусловлен лишь самим процессом интенсивного учения.

В нашей литературе крайне сократилось число описаний влияния общесоматического и полового созревания на психическую эволюцию ребенка именно потому, что к началу обучения якобы завершается морфогенез головного мозга, особенно его подкорковых образований. Предполагалось, что подкорковые образования созревают если не в эмбриональный период, то в самые первые годы жизни ребенка. Вообще проблема созревания головного мозга в детском и подростковом возрастах стала трактоваться преимущественно как проблема созревания функций. Что касается структуры коры и подкорковых образований, созревание которых уже якобы завершилось, то допускалась довольно легкая управляемость ею с помощью временных связей или функциональных систем. Принцип единства структуры и динамики предстает перед нами в сильно деформированном виде, как только мы переходим от анализа общесоматического и полового созревания к нервно-психическому.

Обратимся к новейшим данным советской морфологии головного мозга, которая более четверти века сосредоточивает свои усилия на изучении онтогенеза.

Имеются фундаментальные доказательства того, что подкорковые образования растут и развиваются вплоть до взрослого состояния человека. Имеет место, следовательно, длительный процесс морфогенеза механизмов, через который организуются интроцептивные сигналы и осуществляется церебральная настройка внутренней среды. Созревание одного из основных субстратов органических потребностей и элементарных эмоций охватывает ряд фаз детства и отрочества. Поэтому не следует переоценивать стабильность этих механизмов у ребенка.

Рост и созревание коры головного мозга происходит на протяжении всего детства и отрочества, вплоть до взрослого состояния, но гетерохронно по различным полям, областям и межобластным структурам. Темпы созревания различных мозговых структур в различные периоды жизни постепенно замедляются, но именно при этом замедлении завершается морфогенез наиболее сложных субстратов нервно-психической деятельности. Так, например, морфогенез различных полей височной (преимущественно слуховой) зоны в общем завершается к семи годам, когда она по величине

поверхности приближается к величине поверхности взрослого мозга. Но вместе с тем филогенетически новые поля (44 и 45) лобной области, имеющие преимущественное отношение к речедвигательному анализатору, по данным Е. П. Кононовой [1965], дифференцируются на более поздних этапах развития.

Еще более показательны данные Н. С. Преображенской [1962] о росте поверхности коры затылочной (преимущественно зрительной) области. К двум годам жизни величина этой поверхности уже достигает 71,5% величины поверхности взрослого состояния, к семи годам — 83,5% взрослого состояния, затем темпы роста замедляются, но все же рост продолжается до взрослого состояния. Установлено, что более новые в филогенетическом отношении поля затылочной области достигают соотношений, характерных для развитого, взрослого мозга в более поздние сроки постнатального детства.

Сопоставление данных Н. С. Преображенской об онтогенезе мозговой зрительной структуры и Е. Ф. Рыбалко [1964] (из нашей лаборатории) об онтогенезе зрительных функций приводит к выводу, что имеется определенная общность законов их созревания. Экспериментально-психологические исследования Е. Ф. Рыбалко показали, что гетерохронность созревания функций пространственного видения проявляется в различных темпах и сроках их развития. Острота зрения у большинства детей уже к семи годам достигает уровня нормальной остроты зрения взрослого человека, между тем поле зрения по объему к этому времени составляет 80% от общих размеров поля зрения взрослого. Что же касается глазомерной функции, то она находится на начальной стадии; линейный глазомер семилетнего ребенка в семь раз менее точен по сравнению со взрослым. Более интенсивный рост этой функции начинается с десяти лет и позже. Вообще замечено, что наиболее значительные изменения величины поля зрения, остроты зрения и линейного глазомера происходят в два периода: 10—11 и 14—15 лет, когда имеет место какая-то оптимальная конвергенция факторов созревания и учения. Несомненно, что функциональное созревание зрительных механизмов соответствует объективному ходу созревания структуры затылочной области, отмеченному ранее.

Благодаря исследованиям С. Б. Дзугаевой [1965, 1975] мы теперь знаем последовательность роста и созревания проводящих путей. Первым из них складывается комплекс проекционных путей, затем — комиссуральных и позже всех — ассоциационных, причем созревание последних происходит вплоть до взрослого состояния.

Для последующего изложения важно подчеркнуть новый онтогенетический подход к комиссуральным связям, объединяющим оба полушария головного мозга. Главнейший комплекс этих связей — мозолистое тело, согласно новейшим данным, в возрасте семи лет и позднее заметно увеличивается в объеме. Рельеф его в постнатальном детстве усложняется из-за интенсивного роста

концентрированных пучков, направляющихся к лобным, затылочным и височным долям обоих полушарий. Все это свидетельствует о более позднем и более длительном, чем думали раньше, процессе созревания механизмов, обеспечивающих парную сопряженную деятельность обоих полушарий и единство мозговой структуры. В связи с этим, вероятно, находится неустойчивость и даже хрупкость механизмов передачи импульсов из одного полушария в другое и сложность интеграции, синтеза связей в мозгу ребенка.

Есть еще одна закономерность созревания мозговых структур и проводящих путей, особенно проекционных и ассоциационных, — постепенное увеличение различий между ними за счет возрастания явления структурной асимметрии между важнейшими отделами обоих полушарий и связанных с ними проводящих путей.

Таким образом, в ходе онтогенетического развития мозговых структур обнаружена та же самая закономерность, которая известна из онтогенетического хода развития различных мозговых функций, а именно постепенное возрастание функциональной асимметрии в онтогенезе моторики, речи и сенсорных процессов человека.

V

Сравнительно давно известны факты усиления функциональной асимметрии в развитии рабочих движений рук. Двигательному правшеству и левшеству, связанным соответственно с доминированием левого и правого полушарий, посвящены тысячи работ, выяснивших влияние различных факторов наследственности, среды, подражания, обучения на закрепление двигательных асимметрий. Бесспорно, особое место в ряду этих факторов занимает обучение, а именно стандарты обучения письму, счету, рисованию, черчению и другим графическим действиям, праворукая ориентация всех эталонов и орудий деятельности, построение любой оптической сигнализации и системы знаков в строго определенной системе отсчета (слева направо), что приводит и к определенной системе организации движений глаз при чтении текстов, рисунков, показаний приборов и т. д. Иначе говоря, двигательное правшество оказывается в какой-то мере и сенсорным, во всяком случае в процессах зрительно-моторной координации.

Известно, что праворукость как определенным образом ориентированная система движений усваивается и врожденными левшами, хотя в ряде случаев такая переделка не остается бесследной и сопровождается невротическими сдвигами. Вопрос о целесообразности принудительного формирования двигательного правшества у левшей и амбидекстров в настоящее время вновь оживленно обсуждается в отечественной и зарубежной медико-педагогической литературе.

Следует отметить, что экспериментальные исследования многих ученых (см.: Гезел [Gesell, 1945], Пейпер [1962], Ярмоленко [1929], Тамуриди [1928]), а также сотрудников нашей лаборато-

рии показали, что до конца первого года жизни продолжается неустойчивое однорукое манипулирование (то левой, то правой рукой) с постепенным переходом к праворукости (в период с 2,5 до 4 лет). На основании этих данных можно установить, что психомоторное развитие, несмотря на наследственное предрасположение к правшеству и левшеству, начинается с неустойчивой симметрии двигательных функций обеих рук, а затем переходит к неустойчивой асимметрии, лишь позже фиксируясь в определенной позиции правшества. Наряду с этим усилением доминантности левого полушария в регулировании психомоторных функций общеизвестным фактом стало усиливающееся с момента речевого развития ребенка доминирование левого полушария в осуществлении речедвигательных функций. Возрастание по мере созревания функциональных асимметрий в области психомоторики и речи можно было поэтому рассматривать как индикатор нервно-психического созревания, обусловленного доминантностью левого полушария, специфической для развития человека.

Отметим, кстати, что один из основателей кибернетики — Норберт Винер весьма пессимистически расценивал будущее человеческого мозга именно потому, что доминантность левого полушария представлялась ему абсолютной и свидетельствовала о том, что человечество сошло с благодетельного пути антропоморфоза и вступило на путь специализации, который может привести лишь к вырождению. Винер был убежден, что гигантские массы сигналов и информации принимаются, перерабатываются современным человеком лишь половиной мозга, т. е. левым полушарием, в то время как миллиарды корковых клеток правого полушария не принимают участия в титаническом умственном труде современного человека.

Надо сказать, что беспокойство Винера не лишено основания, так как не столько психомоторная, сколько речевая нагрузка на левое полушарие у правшей, т. е. большинства людей, становится чрезмерной. Тот факт, что и мышление людей все более вербализуется и оперирует многими разнородными знаковыми системами, также свидетельствует об одностороннем использовании ресурсов головного мозга, главным образом ресурсов левого полушария. Кстати отметим, что оригинальные морфологические опыты С. Д. Хоружей [1961] обнаружили, что у школьников умственное утомление после различных трудных для них учебных действий возникает ввиду перегрузки именно левого полушария, диагностируемого специальными методами. Винер сказал бы в этом случае, что и школьное обучение лежит тяжелым грузом на том же самом левом полушарии, абсолютное превосходство которого может стать источником глубокого кризиса органического развития человека в будущем.

К счастью для человечества, головной мозг характеризуется не только моторной работой и речью, но прежде всего сенсорной работой. Головной мозг — прежде всего целостный комплекс анали-

заторов, связанных с большими полушариями не только контралатеральными, но и ипсилатеральными проекционными путями. Следовательно, оба полушария принимают и обрабатывают сенсорную информацию, хотя и неравномерно в силу законов взаимной индукции нервных процессов. К тому же дублирующим механизмом передачи сигналов в оба полушария являются комиссуральные пути. Поэтому сенсорное развитие, тесно связанное с моторным, все же разворачивается по иным путям.

Явления функциональных асимметрий в сенсорном развитии глубоко своеобразны. Более 20 лет в нашей лаборатории ведется их изучение многими методами, включая различные модификации условных рефлексов и электрофизиологические. Впервые были изучены не только зрительные и осязательные, но и другие функциональные асимметрии, в том числе обонятельные и вибрационные. Эти явления прослежены с первых лет жизни ребенка до глубокой старости, причем в разных деятельности.

Установлено, что на первом году жизни работа всех парных рецепторов (обоих глаз, ушей и т. д.) более или менее симметрична. Начиная со второго полугодия отмечается переход от неустойчивой симметрии к неустойчивой асимметрии, но без какого-либо преобладания лишь одной из сторон. В дошкольном и дошкольном возрастах постепенно усиливаются и разворачиваются различные виды функциональных асимметрий. Однако эти асимметрии подвижны и сменяют друг друга, не образуя прочного стереотипа. В школьных возрастах положение меняется в отношении функций, включенных в системы зрительно-моторной координации. Усвоенная с образованием навыков письма и чтения, система нашего отсчета (слева направо) переносится на чтение и построение рисунка, а затем и чертежа. Взрослый человек использует этот стереотип при слежении за движущимся объектом, при считывании показаний на индикационных устройствах и т. д.

Тем не менее во всех школьных возрастах, характеризуемых ростом сенсорных асимметрий, не обнаружено того глобального правшества, которое характерно для психомоторики и речи. Напротив, парадоксальное явление соразмерного развития правшества и левшества в различных функциях (даже одной модальности) оказалось нормой развития. Так, например, в семилетнем возрасте чаще всего совмещаются: симметрия остроты зрения обоих глаз, левшество в бинокулярном поле зрения, правшество в линейном глазомере. В десятилетнем возрасте право- и левостороннее доминирование в поле зрения встречается одинаково часто, но в линейном глазомере учащаются случаи левшества. В 14—15 лет снова происходит смена доминантности в каждой из этих функций.

Вследствие подобного уравнивания противоречивых асимметрий по нейродинамическим законам взаимной индукции в обоих полушариях головного мозга вновь возникает симметрия на более высоких, чем в раннем детстве, уровнях, что способствует пластичной организации сенсомоторных актов. Интересно отметить, что

в силу сенсорной регуляции двигательных актов и в них начинает расшатываться становящееся чрезмерным правшество, особенно в связи с обучением ручному труду, гимнастике, игре на музыкальных инструментах. Так, например, обнаружено, что в III классе школы сравнительно со II и I у детей точность движений левой руки почти в три раза больше величин, характеризующих точность движений правой руки. Имеет место преодоление отставания левой руки от правой и относительное сглаживание различий в кинестезии обеих рук, относящихся к статическому и динамическому напряжению. Во всех подобных случаях, как установлено, действует общий механизм перестройки взаимных отношений между обоими полушариями головного мозга. Последовательность таких перестроек является одновременно и индикатором нервно-психического созревания, и эффектом обучения.

В свете этого механизма можно понять обнаруженное Б. И. Хачапуридзе (из школы Д. Н. Уznaдзе) трехкратное чередование сенсорных симметрии и асимметрии. Описанная им схема сенсорного развития с 4 до 16 лет включает шесть периодов, в которых все четные являются периодами симметрии, а нечетные — асимметрии. Подобная смена состояний парной работы больших полушарий есть индикатор созревания, в той или иной мере управляемого обучением при условии своевременности его воздействия на созревание новых механизмов [Б. И. Хачапуридзе, 1962].

В настоящее время нельзя отрицать существования известных оптимумов нервно-психического созревания, т. е. сенситивных периодов развития в их отношении к обучению. Сосредоточение до настоящего времени психологических исследований на сложных структурах (психических процессах, например, логического мышления или произвольного запоминания) и нейрофизиологических — на исследовании условнорефлекторных и особенно второсигнальных реакций оставило в стороне закономерности созревания и связанные с их отношением к обучению сенситивные состояния.

Обе эти характеристики развития касаются действительно лишь самых общих и элементарных функций нервно-психического, полового и общесоматического развития, созревание которых является важным механизмом формирования психики ребенка в процессе воспитания. Ранее допускалось, что оптимумы развития вследствие созревания представляют как бы тотальное повышение чувствительности к внешним воздействиям и всеобщую готовность к формированию действий. Вслед за этим наступают, согласно такой точке зрения, тотальная невосприимчивость и снижение активности. Чередование сенситивности и асенситивности, согласно такой концепции, детерминирует повышение и понижение успешности учения. Такая точка зрения не только биологизировала процесс развития ребенка, но и приводила к игнорированию роли активности педагога в учебном процессе. Эта концепция метафизически толковала имевшиеся и в прошлом факты противоречивого совме-

шения сенситивности и ассенситивности разных явлений созревания функций на одной и той же стадии развития. Тенденциозное игнорирование таких фактов определялось реакционными взглядами на природу развития и возможности воспитания.

В современной педагогической антропологии сенситивные состояния развития можно определить как временные комплексные характеристики совместимых, коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту ходом обучения. Изменения, например, в общей мере сенситивности зрительных функций по отношению к зрительным нагрузкам в процессе учения можно проиллюстрировать интересным фактом, обнаруженным Е. Ф. Рыбалко в нашей лаборатории. Наиболее слабая степень корреляционной связи между разными зрительными функциями наблюдается у детей 7—8 лет, а у детей 9—10 лет обнаруживается сильная степень корреляционной связи между некоторыми из них. В дальнейшем эти связи ослабевают, положительные сменяются отрицательными и т. д. Это указывает на возрастающее несоответствие между обучением и развитием, причудливое сочетание перегрузок и недогрузок разных функций в процессе обучения из-за недостаточного учета закономерностей созревания.

VI

В заключение рассмотрим кратко третью проблему, еще более частную и специальную, чем первые две, — проблему акселерации развития подрастающих поколений в современных условиях.

Ускоряющийся научно-технический и общекультурный прогресс человечества, демократизация образования благодаря успехам мировой социалистической системы и ее влиянию на политическое, экономическое и духовное развитие освободившихся от колониального рабства народов обуславливают необычайно расширившиеся возможности умственной эволюции подрастающего поколения. В этих условиях акселерация умственного развития современных детей становится самым приметным явлением их психической эволюции. Изучением этого явления много занимаются в современной, особенно зарубежной, психологии и педагогике. Сравнение круга представлений детей в конце прошлого века, начале нынешнего и в текущем десятилетии, сопоставление индексов умственного развития и всевозрастающей умственной активности современных детей под влиянием массовых средств коммуникации (радио, телевидения и др.) — все это дает основание считать ускорение темпов умственного развития детей в современных условиях важным феноменом, по отношению к которому должна быть определена известная стратегия воспитания.

Вместе с тем на почве педагогической антропологии целесообразно проблему акселерации умственного развития объединить с проблемой акселерации физического развития детей, разрабатываемой современной антропологией и медициной.

Исследования многих ученых в СССР, Болгарии, ГДР, Польше, Чехословакии, США, Японии, Великобритании, Скандинавских странах показывают на сравнительно-антропометрическом материале, собранном за многие десятилетия, значительные сдвиги в структуре физического развития детей и подростков. Эти сдвиги свидетельствуют о том, что ускоряющийся рост материальных и духовных средств цивилизации, хотя и весьма неравномерно в условиях современного капитализма, направляет общую совокупность факторов (социальных, биотических и абиотических) на более интенсивное воздействие в отношении разных механизмов развития подрастающего поколения.

Обобщение многих данных антропологии и медицины нашей соотрудницей Т. В. Карсаевской [1965] позволяет выделить наиболее важные проявления акселерации физического развития. Так, например, вес детей в 1 год стал больше, чем в предшествующие десятилетия; удвоение веса в настоящее время отмечается в 4—5 мес. вместо 6 мес. по прежним педиатрическим стандартам. Эпохальная тенденция увеличения веса и роста характеризуется ускорением по сравнению с 1880 г. на 18 месяцев. Средний 5,5-летний ребенок нашего времени имеет сейчас приблизительно такой же вес и рост, как 7-летний в 1880 г. Отмечаются более ранние сроки прорезывания молочных и остальных зубов, окостенения скелета и ускорения моментов окончания роста, а также параллелизм в акселерации общего роста, веса, объема груди, формы головы и т. д.

Акселерация общесоматического развития детей детерминруется многими факторами, но среди них решающее значение имеют изменившаяся структура питания, улучшение гигиенических условий и профилактических средств, учет конституционально-генетических компонентов развития в оздоровительной практике. Лишь через действие этих факторов допускается влияние акселерации на умственное развитие, поскольку оно связано с интенсификацией корковых функций как регуляторов и физического созревания.

Акселерация общесоматического развития влияет на изменение темпов и характера полового созревания, определяясь ими в периоды отрочества и юности. Однако крупные сдвиги в темпах полового созревания трудно объяснить лишь этими прямыми связями с общесоматическим созреванием и преимущественным действием ранее упомянутых факторов. В самом деле, их недостаточно для объяснения значительно более раннего начала первых менструаций и более раннего перекреста веса и роста мальчиков и девочек, т. е. общего ускорения полового диморфизма в развитии...

...Можно ли объяснить явление акселерации полового созревания лишь акселерацией общесоматического развития и сдвигами метаболизма? Вряд ли, так как изменения в системе нейрогуморальной регуляции полового созревания несомненно влияют на его темпы и характер.

Поэтому можно допустить, что акселерация умственного и вообще психического развития является одним из факторов акселерации полового созревания. Такое предположение соответствует концепции акад. И. И. Шмальгаузена [1942] о соотношении внутреннего и внешнего кольца в системе биологического регулирования процессов роста и дифференцировки, т. е. созревания. Согласно этой концепции, во внутреннем кольце контура регулирования складываются отношения между разными тканями как индукторами и реакторами, причем образующиеся вторичные половые признаки первоначально выступают как реакторы, а затем как индукторы, влияющие на общесоматические ткани, причем это влияние происходит благодаря эндокринно-гуморальной регуляции, соединяющей внутреннее кольцо с внешним. Система нейрорегулирования взаимосвязи организма со средой, располагающаяся во внешнем кольце этого контура, вместе с тем объединяет внешнюю и внутреннюю среду организма в одно целое. С помощью этой схемы И. И. Шмальгаузена можно объяснить переходы от нервно-психического созревания к половому, от него — к общесоматическому, от общесоматического — к половому и нервно-психическому.

*
* *

Единство и взаимопереход всех сторон созревания в процессе индивидуального развития, все более открывающиеся современной науке, вместе с тем указывают на относительность границ между гигиеной и воспитанием и тем более на многообразные перекресты различных частей воспитания — от физического до эстетического.

В нашем социалистическом обществе укрепляются связи между гигиенически-оздоровительными и социально-педагогическими условиями развития подрастающего поколения. Однако управление этими связями все более будет нуждаться в теоретической разработке проблем синтетического человекознания, в том числе и такого важного раздела, каким является, по нашему глубокому убеждению, современная педагогическая антропология.

Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии

I

7 декабря 1867 г. К. Д. Ушинский подписал предисловие к первому тому своего труда «Человек как предмет воспитания», в подзаголовке которого стояло: «Опыт педагогической антропологии». Эта дата с полным основанием может считаться исторической для образования педагогической антропологии и развития психологии в педагогическом направлении...

...«Антропологический принцип», перенесенный Ушинским в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости духовной и телесной природы человека, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим и обеспечением здоровья.

Хотя «психология, — по словам К. Д. Ушинского, — в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками» [1895, т. I, с. XXXIV], она недостаточна для научного понимания человека как предмета воспитания. Педагогическая антропология должна начинаться, по убеждению Ушинского, с физиологии и гигиены, с исследования факторов и фактов, характеризующих здоровое, нормальное

развитие человеческого организма. В первом томе своего труда Ушинский так именно и построил логику педагогической антропологии: научные знания о физиологических явлениях (рост, силы развития, питание, утомление и возобновление сил, потребность отдыха и сна, нервная система и органы чувств, мускулы и мускульное чувство, отражательные или рефлексивные движения, привычки и навыки как усвоенные рефлексy, участие нервной системы в акте памяти и т. д.), о явлениях психических (внимание, припоминание, ассоциации представлений, история памяти, воображение, рассудочный процесс, образование понятий, история рассудка, рассудок и разум, общая характеристика сознания, чувства, страсти, воля и т. д.). В этой логике, объединяющей известными эмпирическими принципами физиологию и психологию, особое место занимает переход от физиологии к психологии в сфере так называемых психофизических явлений.

Вполне вероятно, что на такое объединение повлияла фундаментальная работа И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» [1947], занявшая внимание современников универсальной аргументацией рефлексорной теории психической деятельности, особенно ее генезиса в раннем детстве. Ушинский в своем опыте построения педагогической антропологии пошел по пути объединения физиологии и психологии, руководствуясь «педагогической действительностью» — единством цели и средств воспитания человека во всех отношениях. Он неоднократно подчеркивал в «Предисловии» к «Человеку как предмету воспитания» важность для педагога приобрести «всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой он берется...» [1895, т. I, с. XXXIV]:

...Мысль о том, что средства воспитательных влияний безграничны по своей мощи и многообразию и должны быть почерпнуты из самой природы человека, сил ее развития, центральная для педагогической антропологии, рассматривающей это развитие с позиций воспитания. Науки о человеке (антропологические), как неоднократно подчеркивал Ушинский, открывают для воспитания, т. е. общественного формирования индивида, неисчерпаемые возможности, ранее скрытые от повседневного педагогического опыта или еще не познанные наукой вследствие несовершенства ее методов. Открытия в области антропологических наук имеют особое значение для общества именно потому, полагал Ушинский, что означают новые возможности проникновения в человеческую природу и управления ею в интересах народа, человечества и самого человека.

Ушинский писал свой труд в годы становления антропологии и первоначальных успехов экспериментальных методов в физиологии и психологии. Ему представлялось, что вместе с этими успехами начинается новая эра для педагогики, больше того — истинная история самого воспитания. В цитируемом предисловии, являющемся своего рода декларацией педагогической антропологии, он писал: «Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддве-

рни этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает» [там же, с. XXVI].

Ставя будущий прогресс воспитания в зависимость от успехов научного познания потенциалов человеческого развития, Ушинский особо подчеркивал значение этих успехов для понимания возрастных возможностей преобразования человеческой природы в различных направлениях. Строго говоря, именно науки о человеке позволяют объективно оценить эффекты самого воспитания, глубину и мощь его влияния на развитие формирующегося человека. Поэтому Ушинский писал: «...Мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далее раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология» [там же, с. XVII]. Примечательно, что он сочетал психологию и физиологию каждый раз, когда рассматривал человека как предмет воспитания, определяя возможности человеческой природы и ее преобразования.

Такое сочетание в рамках педагогической антропологии было своеобразным выражением идеи целостности человеческой природы, единства в ней физических, умственных и нравственных сил. Интерпретация этого единства Ушинским представляет в настоящее время лишь исторический интерес; многое в своде знаний об организме, нервной системе и органах чувств, психическом развитии человека устарело. Тем более можно поражаться силе теоретического мышления и педагогического убеждения Ушинского, сумевшего столетие назад поставить и обосновать проблему, которую современная наука считает фундаментальнейшей проблемой философии, естествознания и психологии. Речь идет о диалектике целого и части, их взаимопроникновении и противоречиях, о структуре и системе, являющихся важнейшими категориями целостности в природе, обществе и сознании человека. Благодаря решающим успехам экспериментального естествознания и марксистского диалектического метода в философии преодолеваются те умозрительно-синтетические истолкования целостности организма, которые господствовали в XIX в. и начале нашего столетия.

Современные научные представления о целостности организма и процессе ее становления, о системности в работе головного мозга, определяющей эту целостность в соответствии с жизненными условиями, о структуре индивидуального развития [см.: И. И. Шмальгаузен, 1939, 1942; Г. А. Югай, 1962; В. Г. Афанасьев, 1964] и т. д. составляют важную теоретическую основу педагогической антропологии. Однако для современной педагогической антропологии продолжает иметь определяющее значение постановка этой проблемы Ушинским, который рассматривал взаимодействие сил развития (физических, умственных и нравственных) не самих по себе, а в зависимости от сочетания средств воспитания — физического, умственного, нравственного и т. д.

Основной смысл поставленной Ушинским проблемы заключается в структуре индивидуального развития человека относительно к системе воспитания, в структуре процессов воспитания и обучения подрастающих поколений. Теперь уже нет сомнения, что структуру процессов воспитания и образования, взаимодействия в них различных средств, методов и компонентов можно понять лишь относительно к структуре психофизического развития человека, его целостной природе. Этот итог научного процесса в нашем столетии является фундаментальным подтверждением жизненности идей педагогической антропологии Ушинского.

II

Структурный подход к индивидуальному развитию позволяет понять фундаментальные факты, относящиеся к взаимосвязи между воспитанием и развитием. То или иное изменение, вносимое воспитанием и обучением в развитие ребенка, проникает в одни механизмы, вызывает сопротивление в других, растормаживает или затормаживает какой-либо комплекс реакций, образует новую систему связей или преобразует старую. Поэтому, хотя ребенок отвечает на то или иное воспитательное воздействие отдельной реакцией, эта реакция всегда выражает изменение целого, даже если оно наступает не немедленно, а много позже момента воздействия. Отдаленные эффекты воспитания относятся, как можно думать, к самым сильным и глубоким его влияниям. Каков механизм подобных отдаленных эффектов воспитания, определяющих своего рода глубину воспитания, чем отличается этот механизм от более непосредственных и прямых эффектов, возникающих вслед за воспитательно-образовательным воздействием в развитии детей?

Если рассматривать различные эффекты воспитания лишь с точки зрения психофизиологических закономерностей индивидуального развития, то достаточно будет оперировать понятиями долговременной и оперативной памяти, аффективных напряжений, установок и т. д. Несомненно, что эти эффекты воспитания, вносимые в структуру развития, характеризуются перестройкой психофизиологических функций, процессов и операций поведения, мотивов деятельности. Однако для построения научной теории управления этими процессами развития в ходе воспитания необходимо с большой точностью проектировать возможные изменения в развитии и самой личности воспитанников, а поэтому рассчитывать отношения между частями воспитания и компонентами структуры развития детей. Эти отношения, как можно полагать, существуют в виде двух типов взаимосвязей между частями воспитания (физической, умственной, нравственной, эстетической и др.) и сторонами человеческого развития (физической, умственной и др.). Первым из этих типов следует считать гомогенный способ соотношения между одноименными (однородными) частями воспитания и сторонами

развития. Такими гомогенными являются связи между физическим воспитанием и физическим развитием, умственным образованием и умственным развитием, нравственным воспитанием и нравственным развитием и т. д.

Известно, однако, что гомогенные связи всегда осложняются сопутствующими эффектами, причем не только положительными, но и отрицательными. Изучение таких сопутствующих сдвигов привело к убеждению, что существует второй, дополнительный тип взаимосвязей между воспитанием и развитием. Этот второй тип связей, перекрестных, косвенных, проникающих в глубь развития, можно назвать гетерогенными зависимостями между частями воспитания и сторонами развития формирующегося человека. К таким гетерогенным зависимостям относится, например, влияние умственного воспитания на физическое развитие или физического воспитания на умственное развитие, нравственного воспитания на физическое развитие и т. д.

Гетерогенные зависимости между развитием и воспитанием могут быть объяснены лишь современной наукой, которая нашла объективный подход к изучению целостности организма и его онтогенетического развития, к познанию и овладению внутренними связями между всеми частями структуры развития живых систем. Современное естествознание с его подходом к организму как целостной сложной саморегулирующейся системе успешно применяет новейшие математические методы исследования связей между отдельными феноменами развития. Благодаря этому мы знаем, что коррелятивные зависимости между органами и функциями организма составляют важную характеристику его целостности...

...Геномные и морфологические корреляции специфичны для периодов роста и созревания, т. е. детства и отрочества. Вследствие этих корреляционных объединений разных органов, систем и их функций происходит передача, переброс, преобразование одних функций под влиянием изменения других. Этот корреляционный порядок исключает возможность чисто локального изменения одних функций под внешним воздействием, без тех или иных сопутствующих сдвигов в других функциях. Еще более активными и глубокими по отдаленности и многообразию эффектов являются эргонические корреляции, которые постепенно разворачиваются к концу периодов роста и созревания и приобретают господствующее значение для взрослого организма и его сформировавшихся функций. При любом виде корреляций изменяется весь организм, и это изменение влияет на дальнейший ход онтогенеза в целом. В свою очередь, сохранению целостности организма способствуют только те коррелятивные связи, которые соответствуют внешним условиям существования. Среда, таким образом, выступает как важнейший определитель целесообразности коррелятивных связей в структуре самого организма [см.: Шмальгаузен, 1939].

Проблема человеческого развития несоизмерима по своей сложности с любой из биологических проблем. Человеческое развитие

обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития, т. е. цепь корреляций между многими нейропсихическими функциями, процессами, состояниями и свойствами личности.

Управление процессом развития личности в целях коммунистического воспитания реально осуществляется посредством регулирования этих связей, т. е. посредством управления коррелятивными зависимостями между определенными психофизиологическими функциями и свойствами личности.

В качестве одного из примеров психофизиологических корреляций можно привести изменения в структуре зрительно-пространственного различения у детей и подростков. Е. Ф. Рыбалко обнаружила известные тенденции к усилению или ослаблению между отдельными функциями в этой структуре. Самая слабая степень корреляции наблюдается у детей 7—8 лет в начале школьного обучения, которое, видимо, способствует консолидации гностических функций зрения. После нескольких лет обучения, в возрасте 10—11 лет, у детей обнаруживаются сильно выраженные корреляционные связи между полем зрения и глазомером, а также между остротой зрения и полем зрения, которые с возрастом затем ослабляются. Наиболее интересным феноменом является смена положительных корреляций отрицательными. Так, если у детей в возрасте 10—11 лет расширение объема поля зрения соответствует повышению остроты зрения, то в последующие годы, особенно в 13—14 лет, расширение поля зрения сопровождается временным понижением остроты зрения.

Приведем некоторые из коэффициентов корреляции: между остротой зрения и полем зрения в 8 лет $= 0,23$; в 10—11 лет $= 0,53$; в 13 лет $= -0,23$. В других величинах, но при сохранении той же тенденции, выступают коэффициенты корреляции между остротой зрения и глазомером: в 8 лет $= 0,07$; в 10—11 лет $= 0,05$; в 13 лет $= 0,68$. Следует отметить, что смена положительных корреляций отрицательными происходит у девочек раньше, чем у мальчиков. Внутриорганные причины дизассоциации функций ослабляются или усиливаются действием социально-педагогических факторов [см.: Б. Г. Ананьев, 1968б, с. 178—179]...

...Если не учитывать этих зависимостей и их сдвигов в разные периоды жизни и воспитания, то можно сделать ошибочные заключения о прямой зависимости функции от какой-либо внешней причины. На самом деле существуют цепочки или плеяды корреляций, которые составляют внутренние условия работы любой нервно-психической функции. Эти плеяды, разумеется, усложняются по мере перехода к речемыслительным процессам, играющим ведущую роль в процессе умственного развития человека.

В нашей лаборатории показано, что в юношеском и раннем взрослом возрастах существуют подобные сложные корреляционные зависимости между полем зрения, объемом перцептивного внимания и информационной емкостью оперативной или кратковременной памяти. Каждый из этих компонентов корреляционной плеяды больше зависит от других ее компонентов, чем непосредственно от внешнего стимула. Статистически достоверные корреляционные плеяды получены Я. И. Петровым [1971], обнаружившим в зрительной памяти юношей и девушек комплекс зависимостей между различными мнемическими функциями. Далеко не все из них коррелируют с любой из мнемических функций, однако все они без исключения коррелируют с объемом памяти на слова. Опыты В. Н. Андреевой с теми же испытуемыми показали, что аналогичные положения имеются в слуховой памяти, где центральное место в корреляционной плеяде занимает также объем словесной памяти. Любопытно, что сходные явления получены нами при исследовании внимания. В центре корреляции между объемом внимания, переключением, концентрацией, помехоустойчивостью и другими свойствами находится объем перцептивного внимания, в свою очередь положительно коррелируемый с силой нервных процессов.

Можно предположить, что общая емкость или объем работы функции в единицу времени является важным показателем умственной способности. Об этом же говорят предварительные данные, полученные Е. И. Степановой [1972] и другими, о корреляционных связях между различными характеристиками мышления. Объем отбираемых в мыслительных процессах понятий, емкость семантического поля и объем активного словарного состава в речи обычно положительно коррелируют с продуктивностью, системностью и произвольностью этих процессов.

Теснейшая связь объемных характеристик разных интеллектуальных функций со всеми другими их характеристиками не означает, однако, что сущность этих функций лишь в информационной емкости или пропускной способности мозгового аппарата. Эта коррелятивная значимость является не в меньшей мере свидетельством зависимости, хотя и не в равной степени, объемной характеристики функции от всех других. Следовательно, таким важным для общей структуры умственной деятельности свойством можно управлять, изменяя любую другую функцию в процессе обучения, но при этом обязательно учитывая возможность сопряженного или сопутствующего изменения других функций и характеристик.

Новейшие экспериментальные данные и их математическая обработка средствами корреляционного, факторного, дискриминантного анализа делают мысль Л. С. Выготского о межфункциональных связях положительным выводом современной науки. Вместе с тем для педагогической антропологии создается реальная возможность объяснить общие механизмы гомогенных и гетерогенных связей между воспитанием и развитием, найти средства управления этими связями для обеспечения глубинных эффектов воспита-

ния. Структурный подход оказывается весьма эффективным и при исследовании развития одной функции или процесса, если в них включены многие операции и компоненты. В этом отношении особенно показательны исследования возрастных и индивидуальных различий памяти, выполненные в Институте психологии Академии педагогических наук РСФСР под руководством А. А. Смирнова (см. сб.: Возрастные и индивидуальные различия памяти [1967]).

В коллективном совместном исследовании лаборатории дифференциальной психологии Ленинградского университета и сектора психологии Института вечерних (сменных) и заочных средних школ АПН СССР под нашим руководством уже несколько лет ведется комплексное структурное исследование умственного развития. В ходе этого исследования обнаружены различные сложноветвящиеся цепи психофизиологических корреляций между сенсорно-перцептивными, мнемическими, вербально-логическими функциями. Эти цепи и плеяды психофизиологических корреляций находятся в состоянии постоянного развития и преобразования, усиливающегося или ослабляющегося, ускоряющегося или замедляющегося под влиянием самой умственной деятельности.

III

В самом процессе обучения можно регулировать всю структуру умственной деятельности, изменяя какую-либо из корреляционных плеяд. Совместная активность коррелируемых функций есть нормальное состояние человеческого интеллекта, имеющее значение для жизнедеятельности в целом.

В наших коллективных комплексных исследованиях развития интеллектуальных функций измеряются различные общесоматические и вегетативные изменения, связанные с интеллектуальным напряжением. Эти измерения сдвигов (общего обмена, содержания сахара в крови, кислородной насыщенности крови, потоотделения, артериального давления крови, мышечного тонуса и т. д.) показывают в подавляющем количестве случаев, что для определенных уровней интеллектуального напряжения существуют определенные вегетативные, биохимические и психомоторные эквиваленты, видоизменяющиеся в зависимости от типа телосложения и свойств нервной системы. Наличие таких эквивалентов объясняет механизм гетерогенного влияния умственного воспитания и обучения на физическое развитие и состояние здоровья.

Весьма важно для понимания природы психофизического здоровья то, что правильно организованная умственная работа способствует не только установлению эмоционального тонуса, необходимого для нормальной жизнедеятельности, но и упорядочению вегетативных и психомоторных реакций, т. е. нормальному ходу процессов жизнедеятельности. В этой связи приобретают значение некоторые данные геронтологии о фактах долголетия. Современная геронтология пришла к выводу, что образование и умственный

труд, постоянная тренируемость умственных функций составляют главнейший фактор сохранения жизнестойкости и жизнеспособности, долголетия человека, если этот фактор, разумеется, подкрепляется действием режима жизни, питания и физической работой. Однако среди этих факторов умственный труд, обусловленный необходимым образованием и культурой учения, является ведущей силой, противостоящей инволюционным процессам. Исследования С. Пако [1960], С. и В. Р. Майльсов [C. Miles et W. R. Miles, 1932], К. И. Пархона [1959], Т. Ф. Бурльера [1971] и многих других убеждают в том, что физическое долголетие есть интегральный результат многих обстоятельств жизни, форм воспитания и видов деятельности самого человека, но в этом интегральном эффекте воспитанность интеллекта и способность к постоянному самообразованию занимают центральное место.

Можно даже предположить, что в некоторых отношениях гетерогенные влияния умственного воспитания на физическое развитие приближаются по мощи к гомогенным влияниям физического воспитания на физическое развитие...

...Поскольку современная наука располагает достаточным числом фактов такого рода, полученных при изучении человека, можно с полным основанием перенести в антропологическую область выводы, добытые в опытах с научением животных. Особенный интерес в среде ученых вызвали опыты шведского нейробиолога Х. Хидена, разработавшего методику выделения изолированных живых клеток мозга, а затем ядра из тела нейрона для анализа его компонентов, особенно РНК, содержание которой в мозговой клетке превышает содержание ее в любой другой клетке. Своих экспериментальных животных он ставил в разные условия тренировки, научая их выполнять определенные действия, например карабкаться по проволоке за пищей, балансировать на проволоке, вращаться на центрифуге и т. д. [см.: Бериташвили, 1966]. Сразу же после высшей точки подобного возбуждения и достижения выучки этих животных умерщвляли и затем изучали биохимические сдвиги в ядре нейрона. С этими опытами сопоставлялись данные, полученные на животных, не проходивших экспериментальных процедур научения. Таким путем Хиден обнаружил, что содержание РНК в нейронах «обученных» им крыс увеличилось на 12% по сравнению с клетками мозга крыс, живущих в обычных условиях. Но дело не только в этом: оказалось, что небольшая часть этой РНК отличается последовательностью оснований или химическим составом от любой РНК, обнаруживаемой в нейронах «необученных» контрольных животных. В этих отличающихся молекулах РНК, очевидно, закодированы вновь приобретенные навыки.

В современной науке возникла гипотеза о молекулярных основах памяти и особой связи этих основ с изменениями РНК под влиянием научения. На XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве особое внимание привлек симпозиум «Биологические основы следов памяти», на котором были доложены мно-

гие исследования нейрхимических сдвигов под влиянием научения. Нет никаких оснований полагать, что подобные сдвиги невозможны у человека. Напротив, надо думать, что у человека все это происходит в несоизмеримо больших масштабах и с большими скоростями. Воздействие научения, новообразований поведения, умственной работы на физическое развитие осуществляется, видимо, грандиозным ансамблем механизмов, включая молекулярные преобразования в нейронах.

Особенное значение в ансамбле таких механизмов имеет соотношение двух сигнальных систем, всевозрастающая в процессе развития активность второсигнальных, речевых механизмов. Второсигнальная, речевая регуляция двигательных актов, их замещение скрытой, внутренней речью и редуцированной моторикой начинают проявлять себя в школьном возрасте. Через такую регуляцию возникает и упрочивается воздействие речемыслительных процессов на многообразные психосоматические состояния.

В реальном человеческом развитии нет, конечно, каких-либо фиксированных границ между умственным и физическим, речедвигательным и двигательным, корковым и висцерально-общесоматическим развитием. Переходы между ними и взаимовлияния оказались столь обширными и всеохватывающими, что наши представления о целостности организма и структуре его развития получили универсальную основу. Вместе с тем возникла новая возможность управления многими сторонами развития через регуляцию одной из них, посредством тренировки определенных функций и их связей в процессе изучения. Так сложились современные представления о психосоматических образованиях и психогигиенической ценности различных средств воспитания и научения.

Еще в 1932 г. Н. И. Красногорский, первый проложивший путь павловскому учению в педиатрию, доказал возможность образования у здоровых детей условных рефлексов сердца. Им были отработаны условное ускорение (тахикардия) и условное замедление (брадикардия) сердечного ритма, а затем и условные рефлексy сердца. В дальнейшем было доказано, что следовая реакция может сочетаться со словом и только действие слова может воспроизвести всю картину изменения сердечного ритма под влиянием умственных и эмоциональных нагрузок.

За последние десятилетия накопилось большое количество данных об условнорефлекторном сужении и расширении сосудов, о влиянии умственных напряжений на биохимические сдвиги (например, на изменения содержания сахара в крови, изменения газообмена, минерального обмена и т. д.). На XVIII Международном психологическом конгрессе Н. Миллер [1966] показал, что сосудистые реакции могут изменяться при обучении. Эксперименты на слюнной железе, толстой кишке, сердечно-сосудистой системе свидетельствуют, по его словам, что реакции этих органов, находящихся под контролем вегетативной нервной системы, можно изменить выработкой инструментальных условных рефлексов, что вегетатив-

ная и анимальная нервные системы подчиняются одним и тем же законам обучения.

Можно думать, что гетерогенные зависимости физического развития от обучения и умственного воспитания протекают, вероятно, именно по такому типу психосоматических (или кортико-висцеральных) образований. Вследствие этого же происходит обратное влияние измененного соматического состояния на интеллектуальную деятельность человека. Психосоматическое состояние и связанные с ним метаболические, биохимические характеристики составляют общий реактивный фон, на котором разворачиваются те или иные интеллектуальные напряжения. Не только после таких напряжений (например, экзаменов или интеллектуальных испытаний), но и перед ними, как бы опережая эффект напряжения, обнаруживаются сдвиги сердечного ритма, сосудистого тонуса, углеводного обмена, кожно-гальванической реактивности и многих других психосоматических феноменов.

Легко заметить, что гетерогенные связи ведут от умственного воспитания к физическому развитию (разумеется, через связи умственной деятельности с общим реактивным фоном организма), а от него — к различным явлениям эмоционально-волевой жизни человека, к мотивации поведения и более специально — к мотивации обучения. Все это составляет, по существу, сферу нравственного воспитания. Этот незаметный переход от умственного к физическому и от него к нравственному воспитанию повседневно совершается циклом гетерогенных связей и легко может быть воспроизведен в экспериментальных условиях современной психофизиологией.

В уже упомянутой лекции американского ученого Н. Миллера рассматриваются в качестве моделей два случая: два мальчика очень боятся экзамена в школе, так как чувствуют, что, вероятнее всего, они его не сдадут. Страх вызывает у них появление ряда симптомов, являющихся обычной реакцией на страх. В зависимости от поведения родителей и их избирательного отношения к этим симптомам у одного подкрепляются сердечно-сосудистые симптомы, а у другого — желудочно-кишечные. Внезапное ослабление интенсивности страха вследствие «защитного» поведения родителей выступает как мощное подкрепление. Вследствие этого, по словам Миллера, два ребенка могут научиться разным типам психосоматических реакций на стресс-ситуацию [1966].

Подобные функции подкрепления различных реакций еще чаще выполняет педагогическая оценка в процессе обучения. В некоторых ситуациях интеллектуального напряжения учащегося и ожидания оценки выполненной им работы отсутствие педагогической оценки оказывает более депрессирующее влияние, чем явное неодобрение учителя.

Педагогическая оценка ориентирует детей в состоянии их собственных знаний и стимулирует их учение, порождая сдвиги в мотивации поведения. Не менее важно то, что педагогическая оценка

создает психологическую ситуацию обучения: а) сдвиги в самооценке учащегося и уровне его притязания, отношении к учению; б) эмотивно-напряженное поле взаимоотношений между самими учащимися, оценивающим учителем и оцениваемым учащимся; в) изменение в позиции учителя, степени его авторитета и последующих влияний на развитие учащихся. Все это происходит, конечно, не в отдельный момент урока — опроса, а на протяжении всего цикла совместной работы и жизни в школе (см.: Психология педагогической оценки [1935]).

Подобные ситуации составляют мотивационный подтекст обучения, образуемый, как видим, социально-психологическими и нравственными связями, определяющими интеллектуальное напряжение. Оно снимается, конечно, лишь нравственным воспитанием, формированием общественных связей в процессе обучения, созданием атмосферы совместной умственной работы.

Указанные влияния имеют специфически человеческий, социальный характер, так как выражают общественную природу обучения. Оно не есть только передача и усвоение информации — знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу взаимоотношений между людьми. Именно вследствие этого обучение, являющееся главным средством образования, умственного воспитания, неизбежно оказывает гетерогенное влияние на нравственное развитие учащихся.

С таким же основанием мы можем говорить о всенарастающем воздействии нравственного воспитания на умственное и физическое развитие формирующегося человека. Следовательно, при воздействии той или иной части воспитания на определенную сторону развития в силу межкорреляционных связей по гетерогенным каналам вовлекаются многие другие стороны развития, вся его структура в целом.

Проблема формирования характера

Проблема характера — одна из важнейших проблем советской психологической науки. При решении этой проблемы советская психология исходит из марксистско-ленинского, историко-материалистического понимания сущности человеческой личности, как совокупности общественных отношений. Именно эта конкретная исторически-классовая сущность личности и составляет жизненное содержание характера. Единство жизненного, исторически-классового содержания характера с индивидуально-своеобразной формой его проявления (а не эта форма сама по себе) является центральной проблемой советской психологической науки.

Научная теория характера в советской психологии исходит из марксистско-ленинского понимания предмета психологии. Этим новым предметом являются закономерности развития социалистического сознания и социалистической сознательности советских людей. Изучение условий и процесса массового расцвета индивидуальных характеров и талантов, действительного духовного богатства личности человека, в котором раскрывается сущность новых социалистических

отношений советского общественного строя, — такова главная задача научной теории характера в психологии.

Изучая закономерности формирования и развития характера, источники и движущие силы, образующие характер, индивидуально-своеобразные формы его проявления, советская психология решает на этой основе действенную практическую задачу — поиска путей направленного, воспитывающего воздействия на личность, способствующего ее всестороннему развитию.

Такая постановка проблемы характера возможна лишь в условиях социализма, с его высокими правами человека, обеспеченными Конституцией, и только на основе марксистско-ленинской теории и обобщения грандиозной практики коммунистического воспитания масс. Формирование советской, подлинно научной теории характера происходит в острой, непримиримой идейной борьбе с реакционной, антинаучной буржуазной психологией, с проявлениями космополитизма, буржуазного национализма, расизма в психологии характера. Разоблачение антинаучных реакционных буржуазных «теорий» характера, их идеализма и метафизики необходимо для того, чтобы открыть дорогу новому, научному пониманию характера.

I. Реакционная сущность буржуазных теорий характера

Одной из типических черт реакционных, идеалистических буржуазных теорий является отрыв индивидуальной формы проявлений характера от его исторически-классового жизненного содержания. Этот отрыв составляет основную предпосылку многочисленных буржуазных «концепций» изначального существования неизменных, индивидуально-неповторимых форм характера. «Единственность», «неповторимость» в буржуазной теории характера выступают в роли главных принципов «объяснения» природы характера.

Больше ста лет назад Маркс и Энгельс в «Немецкой идеологии» разоблачили мнимую «мудрость» подобных пошлых рассуждений. Критикуя буржуазную защиту частной собственности в философии М. Штирнера, Маркс и Энгельс саркастически замечали, что «...вся эта «единственность» сводится здесь, следовательно, к полицейски устанавливаемому тождеству личности с самой собой, к тому, что один какой-нибудь индивид не есть другой индивид. Так, герой, собравшийся штурмовать мир, опускается до роли писаря паспортного бюро» [К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 444].

Основоположники марксизма с предельной силой вскрыли пошлость и пустоту мудрствований М. Штирнера по поводу «единственности» и «неповторимости» индивида: «Величайшим саморазобла-

чением, каким только могла закончиться философия, является то, что она выдает за одно из замечательнейших открытий доступное каждому деревенскому простофиле и полицейскому сержанту убеждение, что Санчо не есть Бруно, и что она считает факт этого различия истинным чудом» [там же, с. 444—445].

С полным основанием можно распространить эту убийственную характеристику, данную Марксом и Энгельсом идеалистической философии М. Штирнера, на всю современную буржуазную психологию. Будучи неспособными не только решить, но даже и правильно поставить проблему характера, его сущности и закономерности развития, буржуазные ученые за последнее столетие нагромождали одна на другую формалистические концепции характера, сводившиеся к пустым определениям и схоластическим классификациям. Все эти определения выводят характер личности из нее самой, из саморазвития ее внутренней жизни, из сознания как особой и самостоятельной сущности, все они выражают идеализм и метафизику буржуазных концепций личности, господствующих в зарубежной психологии.

Вместо того чтобы объяснить самый характер и историю образования его черт или свойств, буржуазные ученые объясняют характером общественное поведение, взаимоотношение людей, мораль, мировоззрение, логику мышления, даже политические движения в истории. Стали уже ходячими предрассудками созданные такими «теориями» характера представления о том, что человек строит свою жизнь «сообразно характеру», что несработанность человека в труде с другими объясняется лишь различием характеров или что конфликты в семейной жизни объясняются тем, что супруги «не сошлись характером» и пр. Отдельные проявления подобных предрассудков в нашем быту являются выражением не преодоленных еще полностью пережитков буржуазной идеологии.

Идеализм и реакционная сущность буржуазных концепций характера с особой силой выступают там, где буржуазные ученые разных школ (вроде Шпрангера, Жанэ и др.) говорят об отношении характера к жизни...

...Классовая сущность буржуазных концепций характера проявляется... в многочисленных классификациях характеров, созданных буржуазной психологией. Строение каждой из этих классификаций определяется тем, что тот или другой «теоретик» считает нужным приписать характерам. Если понимать характер как «совокупность индивидуально-психических свойств личности», тогда «можно» делить характер людей по преобладанию у одних ума, у других — чувства, у третьих — воли. Исходя же из понимания характера как «системы тенденций», влечений, мотивов поведения и пр., людей разделяют на «эгоистических» или «альтруистических», внешне или внутренне направленных («экстравертированных», «интравертированных») и пр. Отождествляя характер с волей, разделяют людей на характеры «безвольные», «слабовольные», «волевые». Наконец, объявляя цельность или раздробленность личности вне-

историческим и изнутри обусловленным явлением, буржуазные психологи приписывают характерам изначальную «ограниченность», «гармоничность» или, напротив, «аморфность», «безличность» и пр.

Все эти и подобные им классификации характеров по-разному осуществляют в конечном счете одну задачу — обосновать и оправдать буржуазную мораль, укоренить в сознании людей представление о конфликте личного и общественного, внешнего и внутреннего, сознания и поведения, доказать «естественное право» «высших» классов и рас на эксплуатацию трудящихся.

Классовая сущность буржуазных концепций характера с особой отчетливостью раскрывается в типичном для многих зарубежных идеологов отождествлении буржуазной личности и частной собственности, разоблаченном Марксом и Энгельсом еще в «Коммунистическом манифесте». В «Немецкой идеологии» Маркс и Энгельс подвергли уничтожающей критике эту типичную для буржуазной идеологии тенденцию, проявившуюся в произведениях М. Штирнера и еще задолго до Штирнера в «Трактате о воле» Дестют де Траси. «И вот г-н Дестют де Траси принимается доказывать, что *propriété, individualité* и *personnalité* — тождественны, что в «Я» уже заключено «Мое», и находит естественную основу частной собственности в том, что «природа наделила человека неизбежной и неотчуждаемой собственностью, собственностью на свою индивидуальность» [Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 216]. Другой идеолог буржуазии — М. Штирнер «превратил частную собственность в «обладание», а затем объявил глагол «обладать, иметь» незаменимым словом, вечной истиной» [там же, с. 217]. Классики марксизма разоблачили попытку Штирнера обосновать «неотменимость частной собственности» путем отождествления ее с «особенностями» человека. Маркс и Энгельс исчерпывающе доказали, что, действительно, буржуа считает себя личностью постольку, поскольку он буржуа, т. е. обладает частной собственностью за счет эксплуатации чужого труда.

Это буржуазное отождествление личности и частной собственности в современной американской философии и психологии возводится в основу основ Джемсом [1910]. В своем учении о личности Джемс утверждает, что необходимо различать понятие личности в «узком» и «широком» смыслах. К первому относится индивид как отдельный организм с его психофизиологическими свойствами, а ко второму — индивидуальность во всем ее многообразии и оригинальности. По Джемсу, в широкое содержание личности включается именно то, чем она обладает, от жены до поместий, яхт и капитала. Личность тем шире, чем значительнее круг вещей и ценностей, которыми она «обладает».

По существу, Джемс возвел в идеал характер американского монополиста, о котором говорят, что он «стоит» столько-то миллиардов долларов, добытых потогонной системой эксплуатации трудящихся или открытым гангстерством. Впрочем, по буржуаз-

кой морали, «деньги не пахнут», а между банкиром и гангстером уже давно не проводится никаких различий.

Не личная ценность человека, а стоимость его капитала, таким образом, составляет, по мнению буржуазных идеологов Джемса, Мак-Карди и других, полноту человеческого характера. Человек без капитала, без частной собственности лишен и характера — таково саморазоблачение буржуазных «учений» о личности и характере. В своей клевете на социализм, якобы обезличивающий людей, буржуазные идеологи опираются лишь на волчьи законы капитализма, согласно которым личность человека может наливаться жизненными соками лишь за счет эксплуатации труда массы людей, лишенных средств производства. На деле же буржуазный собственник представляет собой морального урод с извращенным и подлым характером, в котором страсть к наживе и обладанию заменяет все человеческие чувства и свойства.

Сомс Форсайт из «Саги о Форсайтах» Голсуорси, все действующие лица «Банды Теккера» с исключительной портретной выразительностью представляют типичные характеры буржуа в современной англо-американской «культуре».

За последнее время вокруг «проблемы характера» в капиталистических странах, и особенно в США, развернулась самая оживленная реклама. На эти темы выпускаются сотни книг, издаются журналы и даже организованы специальные институты.

Современные американские психологи вновь и вновь стараются доказать различие между «высшими» и «низшими» классами и расами по «уровню развития» характера. Они утверждают «стандартность» «среднего человека», обезличенность простых людей и монопольное право на сильный и оригинальный характер только для бизнесмена, независимо от того, кто он — «король нефти» или вожак гангстеров. В этом отношении современная буржуазная американская психология лишь повторяет азы германской фашистской психологии, наделявшей характером только «фюреров» и превращавшей народ в обезличенную «марширующую колонну». И, завершая это сходство, сегодня в США и Англии, как в былые времена фашизма в Германии и Италии, вновь возрождаются дикие суеверия вроде физиогномики, хиромантии, астрологии и тому подобной чертовщины, якобы «предсказывающей» и «распознающей» человеческий характер. Если попытаться дать общую характеристику реакционных позиций современной психологии характера, то ее можно будет свести к трем основным положениям.

Это, во-первых, неприкрытое стремление доказать вечность, неизменность и «природную» оправданность растленной буржуазной морали и превратить ее в «общечеловеческую и внеисторическую мораль», в «норму» характера.

Во-вторых, стремление снять самый вопрос о происхождении характеров, о возникновении индивидуальных особенностей, о материальных и идеологических источниках, корнях характера. Тем самым утверждается, что это фиктивная проблема, так как харак-

тер врожден, уготован личности до ее рождения, а поэтому неизменен.

Наконец, в-третьих, это отрицание возможности преобразования, направленного изменения человеческих характеров и утверждение того, что воспитание лишь «оформляет» начально-готовый индивидуальный характер. Такие буржуазные идеологи, как Мартен, Ферстер, Деринг и другие, возводят беспомощность воспитания в извечный закон педагогики, выводя пороки и добродетели людей из прирожденной организации характера.

Это, конечно, не значит, что буржуазная педагогика и психология вовсе снимают проблему воспитания характера. Напротив, ей уделяется исключительное внимание. Дело заключается лишь в том, что воспитание характера теоретически и практически сводится к привитию растленной буржуазной морали, к подавлению у трудящихся революционной сознательности, веры в свои силы и воли к победе. Не случайно современная буржуазная психология и педагогика стремятся превратить деятельность рабочего в автоматизированное механическое поведение, а на место сознания поставить вымышленную ими стихийную слепую силу «бессознательных» влечений и инстинктов. Только такое «воспитание» устраивает буржуазию и ее ученых холопов. Разоблачение реакционной сущности буржуазных теорий характера приобретает совершенно исключительное значение в наши дни, в период ожесточенной идеологической борьбы двух лагерей. Это разоблачение необходимо и для правильной оценки попыток протаскивания буржуазных теорий характера в некоторых произведениях отдельных советских авторов, раболепствующих перед западной наукой и культурой. Попытки, представляющие прямое вторжение буржуазной идеологии в советскую науку, должны встречать самый жестокий отпор и суровое осуждение, должны беспощадно пресекаться в самой своей основе.

II. Классики русского философского материализма о развитии характера

Советская психологическая теория характера строится на основе марксистско-ленинского учения о законах общественного развития, определяющих основные жизненные условия развития личности и ее характера. На этой основе советская психологическая наука осваивает, перерабатывает и развивает лучшие передовые идеи русской научной психологии прошлого, тесно связанной с русским классическим философским материализмом.

Материализм, патриотизм, гуманизм — эти принципы философии Герцена, Белинского, Добролюбова, Чернышевского определили новаторство русской научной психологии, выросшей на основе этой философии. Именно русская передовая научная психология,

в отличие от западноевропейской буржуазной психологии XIX в., впервые поставила проблему материальной причинности психических процессов и свойств личности. Именно русская передовая психология выдвинула вопрос о единстве исторического, национального и индивидуального характера, вела непримиримую борьбу с буржуазным фатализмом в понимании характера. Классики русского философского материализма заложили первые основы учения о развитии и воспитании характера личности в его единстве с развитием народа.

Революционная демократия вела борьбу с крепостничеством и либеральной буржуазией за освобождение русского народа, полагая, что уничтожение самодержавия есть необходимое условие всестороннего развития личности, ее талантов и характера. Великие русские философы-материалисты вели непримиримую борьбу против буржуазно-дворянских «теорий» роковой обусловленности развития личности, против фаталистических псевдоучений о характере и способностях.

Критикуя модный в то время религиозный и «естественнонаучный» фатализм в понимании личности («предначертанность жизненного пути личности»), Герцен страстно разоблачал подобные взгляды, согласно которым будущее отдано в кабалу до рождения. Эта критика была началом борьбы русских философов-материалистов против лженаучных теорий физиогномики и френологии, выдвигавших, под покровом естественнонаучных рассуждений, реакционное, антинародное «учение» о моральной наследственности. Позже эту борьбу с еще большей страстью продолжил Добролюбов, разоблачивший классовый смысл френологии, направленной против пролетариата и трудящегося крестьянства. С убийственной для буржуазной науки силой Добролюбов раскрыл классовый смысл теории «наследственности» таланта и характера, стремившейся оправдать эксплуатацию трудящихся... их якобы существующей умственной и моральной «неполноценностью».

Чернышевский первый в мировой литературе выступил против расистских теорий характера и ума, доказав их антинаучность и реакционность. Чернышевский писал: «Цвет кожи, краснота лица не такие особенности, которые имели бы прямую связь с умом и характером. Относительно цвета кожи понятно само собой, что он не имеет непосредственного отношения к деятельности головного мозга. Нельзя найти никаких физиологических причин, почему белый, или желтый, или черный цвет кожи мог бы считаться благоприятным или неблагоприятным для высокого развития умственной жизни или результатом какого-нибудь ее состояния» [1951, т. 3, с. 572]. Чернышевский, равно как Добролюбов и Герцен, полностью отрицал правомерность вульгарных антинаучных параллелей между физической внешностью человека и его умом и характером. Жизненное положение человека в обществе, его отношение к народу — вот что, по воззрениям великих русских философов-материалистов, определяет ум и характер личности.

В условиях русской действительности того времени они не могли возвыситься до материалистического понимания истории, общественной жизни. Однако, будучи вершиной домарксистского философского материализма, русский классический философский материализм был принципиально чужд натуралистическому пониманию человека западноевропейских домарксовских материалистов. В противовес этому натуралистическому пониманию Герцен, Белинский, Добролюбов, Чернышевский выдвигали положение об общественной, национальной, исторической основе развития личности и ее характера. Именно из этого положения вытекало утверждение особой роли воспитания в развитии личности и общественно-национального характера воспитания личности. Еще Герцен писал о том, что «человек не может отказаться безнаказанно от участия во всех обителях, в которые он призван своим временем. Человек развившийся равно не может исключительно жить семейной жизнью, ни отказаться от нее в пользу всеобщих интересов» [1954, т. II, с. 64]. Это единство и противоречие индивидуального и всеобщего (общественного) качественно изменяет человеческие страсти и создает волю. «Поднимаясь в сферу всеобщего, — писал Герцен, — страстность не утрачивается, но преобразуется, теряя свою дику, судорожную сторону; предмет ее выше, святее; по мере расширения интересов уменьшается сосредоточенность около своей личности, а с нею и ядовитая жгучесть страстей» [там же, с. 258].

Все глубже развивает эту идею Белинский. Рассматривая те особенности, которые составляют характер, Белинский писал: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество. Никакие обстоятельства жизни не спасут и не защитят человека от влияния общества, нигде не скраться, никуда не уйти ему от него. Самое усилие развиться самостоятельно, вне влияния общества, сообщает человеку какую-то странность, придает ему что-то уродливое, в чем опять видна печать общества же» [1948, т. 2, с. 221].

Буржуазному индивидуализму и эгоизму Белинский противопоставлял революционно-демократическое понимание единства личности и общества, как конкретной народной, национальной жизни, в которой и формируется личность и ее характер. Самобытность личности определяется тем, в какой мере она выражает национальную самобытность своего народа.

Белинский писал о том, что «...народности суть личность человечества. Без национальности человечество было бы мертвым логическим абстрактом... Человеческое присуще человеку потому, что он — человек; но оно проявляется в нем не иначе, как, во-первых, на основании его собственной личности, и в той мере, в какой она его может вместить в себе, а во-вторых, на основании его национальности» [там же, с. 305].

Разоблачая космополитизм русских дворян, «просвещенных» крепостников, Белинский зло издевался над англоманами, галломанами, германоманами и пр.

Страстный враг безродного космополитизма, Белинский видел именно в народном патриотизме, в полном единении национального и индивидуального моральную силу таланта и характера. Лишь на основе этого единства страсти человека вырастают до уровня пафоса, приобретают одухотворенный, идейный характер. «Под «пафосом», — писал Белинский, — разумеется тоже страсть, и при том соединенная с волнением крови, с потрясением всей нервной системы, как и всякая другая страсть; но пафос всегда есть страсть, возжигаемая в душе человека идеею...» [там же, с. 53]. Идейность человеческих чувств и мыслей, всего духовного склада человека, т. е. его характера, выражает национальное самосознание народа. Так, гуманизм и патриотизм, по замечательной мысли Белинского, взаимопроникают друг в друга, порождая духовное богатство личности. Проблема темперамента и характера занимает существенное место в оригинальной и цельной психологической концепции Чернышевского, являющейся одним из выражений его революционно-демократического и материалистического мировоззрения. Исходя из действительной жизни в анализе «диалектики души», Чернышевский придавал большое значение характеру деятельности и ее жизненному содержанию в образовании характера личности. Действительной, т. е. содержательной и разумной, деятельностью Чернышевский считал лишь производительный труд человека.

Труд делает жизнь полной и прекрасной, только в процессе труда создается и совершенствуется человек и его характер. Утверждение труда лежит в основе эстетики и этики Чернышевского...

...Еще в своей магистерской диссертации, анализируя понятие «судьбы человека», Чернышевский противопоставляет фатализму, реакционным теориям «моральной наследственности» принцип цельной творческой деятельности и личную ответственность человека за свою «судьбу». Допуская возможность наследования некоторых психофизиологических свойств темперамента, Чернышевский в то же время утверждал преобразуемость их в ходе индивидуальной жизни и воспитания...

...Характер, утверждает Н. Г. Чернышевский, формируется делами самого человека и отражает историю его воспитания и образа жизни. Чернышевский многократно подчеркивал мысль о том, что развитие личности ребенка определяется качествами старшего поколения, воздействующего на ребенка в процессе воспитания.

В философских и психологических воззрениях Белинского, Добролюбова, Чернышевского советская психологическая наука имеет один из ценнейших источников научного понимания личности и ее характера. Но использование этого источника, дальнейшее развитие передовых традиций русского классического философского материализма в отечественной психологии становится возможным только на основе переработки этого наследия в свете марксистско-ленинской теории и обобщения социалистической практики воспитания типических характеров советских людей — строителей коммунизма.

Ибо, как показал еще Энгельс, развитие силы и полноты характера возможно лишь в условиях воспитания высокой идейности, сознательности. Характер возникает лишь из развития сознательных и деятельных, активных, революционных отношений личности к действительности. А потому лишь коммунистическое воспитание является единственной системой формирования цельного и сильного характера.

III. Диалектический и исторический материализм — основа научного понимания характера

Философской основой научной теории личности и характера в советской психологии является диалектический и исторический материализм. Открытые марксизмом-ленинизмом законы общественного, исторически-классового развития и есть движущие силы развития личности определенного класса в определенной исторической эпохе. Из этих законов, а не из внутренней жизни самой личности должны быть выведены источники формирования личных свойств, ее своеобразия.

Буржуазная легенда об абстрактной личности как внутренне обособленной системе, существующей независимо от исторически-классового развития общества, давно разоблачена марксизмом-ленинизмом. Теория характера, равно как и вся психология личности, становится подлинно научной лишь на основе марксистско-ленинского понимания общественной, исторически-классовой сущности личности. На этой основе раскрывается действительная природа соотношения личного и общественного в различных исторически-классовых условиях.

Научное понимание характера неразрывно связано с научным пониманием морали, нравственности и ее происхождения. Марксизм-ленинизм впервые научно объяснил происхождение общественных идей, в том числе нравственности... Марксизм-ленинизм всесторонне доказал положение о том, что сущностью личности является конкретная совокупность общественных отношений, которые и раскрываются в деятельности каждого отдельного человека. В капиталистическом обществе общественные отношения эксплуатации человека человеком, частная собственность на средства производства определяют классовую противоположность общественно-го и личного развития капиталистов и трудящихся. Здесь, между личностью и обществом стоит частная собственность, которая порождает исторически неизбежный конфликт личного и общественного.

Таким образом, само обособление личности от общества имеет общественное происхождение: оно является следствием общественного положения личности в жизненных для нее условиях. Деятельность личности, весь процесс ее жизни, в том числе и духовный,

носит общественный, исторически-классовый характер. Сознание человека отражает это конкретное общественное, исторически-классовое бытие людей. Так, в типичных обстоятельствах конкретной классово-исторической среды формируются типичные характеры эпохи. Эти характеры отражают движение, рост новых общественных отношений в их борьбе со старыми, отжившими отношениями, задерживающими развитие производительных сил. Классики марксизма-ленинизма впервые с поразительной глубиной показали, что характеры людей складываются в связи с различными историческими событиями и общественным движением...

...Отсюда ясно, что именно то обстоятельство, что человек живет всеми интересами своего времени, принимает активное участие в практической, политической борьбе классов и их партий, и есть основание для образования полноты и силы характера. В свою очередь, именно эти качества характера создают цельность, единство личности. Цельность и дробность человеческой личности определяются классовой идеологией, ее значением для исторического прогресса.

Классики марксизма-ленинизма показали, как с развитием капитализма буржуазия становится все более и более реакционной силой, а организованный на основе социалистической идеологии рабочий класс становится носителем действительного исторического прогресса.

В революционной борьбе рабочего класса против буржуазии складывались новые, действительно типичные характеры людей из народа. Поскольку центр революционного движения перемещался все более и более в Россию, постольку именно русский рабочий класс с его большевистской партией обогатил человечество этими новыми типичными характерами революционных пролетариев эпохи империализма и социалистических революций. Выпестованные Лениным, русские рабочие стали носителями передовых идей и благородных, цельных характеров. Эти новые характеры людей, живших всеми интересами борьбы с капитализмом, отдававших все свои силы на достижение победы социализма, впервые были запечатлены в гениальных произведениях Максима Горького. Одновременно им было показано моральное разложение буржуазии, отражающееся в отвратительных чертах их индивидуальных характеров.

Таким образом, явления индивидуального характера всегда конкретны по своему исторически-классовому содержанию. Эти явления отражают развитие общества, классовой борьбы в нем и определяются жизненным положением человека в обществе и его классовой идеологией. Так, на основе исторического материализма по-новому, научно разрешен вопрос о взаимоотношении личности и общества, поставленный классиками русского философского материализма. Русский национальный характер стал выражением общности трудящихся масс русского народа в его революционной борьбе с самодержавием. Эта революционная борьба стала для передо-

вых русских людей основным содержанием их национальной гордости.

Так, за проблемой соотношения национального и индивидуального вновь выступает решающая роль раскрытых учением исторического материализма закономерностей общественного развития, решающая роль общественных отношений и классовой идеологии как основного жизненного содержания личности и характера.

IV. Строение характера

Центральной проблемой для советской психологии характера является не индивидуально-своеобразная форма его проявлений сама по себе, а единство этой формы с ее жизненным, исторически-классовым содержанием. Поэтому в научном познании свойств характера решающим моментом является исследование жизненного содержания, а не только формы их проявлений, оторванных от этого содержания.

Со стороны своего жизненного содержания каждая черта характера представляет собой определенное отношение личности к окружающей действительности, к жизненным условиям ее развития. Но далеко не всякое отношение является или становится чертой характера. Чертой характера является или становится лишь существенное отношение к обстоятельствам жизни и к собственным действиям. Принципиальность, жизнерадостность, честность, требовательность, строгость, чуткость, решительность, общительность, сдержанность, настойчивость и многие другие черты характера представляют определенные укоренившиеся в личности отношения к окружающей действительности, обществу, труду, к другим людям и к самому себе. Но для понимания этих отношений личности нужно знание самой действительности, общества и жизненного положения в ней личности.

Отнесенность черт характера к их жизненному содержанию, т. е. к действительной жизни человека, целям и задачам его деятельности, — таково первое условие научного изучения характера. При внешнем совпадении формы индивидуальных проявлений, например настойчивости или требовательности, они могут быть существенно отличными по своему содержанию. Длительное усилие и доведение до конца какого-либо действия, формально характеризующие настойчивость, могут относиться в одном случае к делу всей жизни, т. е. это будет борьба за великую цель, а в другом случае — к крохоборничеству в мелочах или к тупому упрямству... Жизненная отнесенность каждого свойства характера есть вместе с тем моральное качество того или иного отношения человека к действительности. В процессе развития личности реальные отношения человека к действительности всегда взаимосвязаны и взаимообусловлены. Эта взаимосвязь действительных, практических отноше-

ний человека к обществу, труду, другим людям, самому себе находит свое отражение в соотнесенности черт характера друг к другу...

...Основываясь на историко-материалистическом понимании личности, советская психология разрабатывает проблему характера с точки зрения конкретного исторически-классового анализа тех отношений, которые становятся чертами характера личности. Именно в этом направлении ведутся исследования проблемы характера в советской психологии (особенно в исследованиях В. Н. Мясищева) [1960а]. Всякая черта характера есть определенное отношение личности к действительности, но это не значит, что всякое отношение тем самым есть свойство характера. Лишь некоторые определенные отношения при определенных условиях становятся свойствами личности, причем переход отношений в черты характера и составляет начальный момент образования любой стороны человеческого характера. Поэтому особенно важно выделить из всей совокупности отношений личности к окружающему те формы отношений, которые являются характерообразующими, с которыми непосредственно связано самое формирование характера. Общий признак таких отношений, образующих характер, заключен в решающем, первостепенном и общем жизненном значении тех объектов, к которым относится человек. В числе их: 1) природа, общество и общественные идеи (идеология), 2) труд как способ существования человека, 3) другие люди, общественная связь с которыми характерна для данного индивида, и 4) собственная деятельность и личность человека. Отсюда главнейшими характерообразующими отношениями являются отношения к обществу и идеологии, труду, другим людям и самому себе. Именно эти отношения являются основными, выделяющимися из общей совокупности многообразных и изменяющихся отношений личности ко всему окружающему и к самому себе.

Однако и эти отношения не одновременно и не сразу становятся чертами характера, т. е. внутренними свойствами личности, которые отражают основную направленность и проявляются в своеобразном для данной личности образе действий.

Существует известная последовательность в переходе этих отношений в свойства характера, и в этом смысле нельзя поставить в один ряд отношения к природе, отношения к обществу, отношения к вещам, отношения к людям, отношения к самому себе. Эти отношения не могут быть поставлены в один ряд потому, что самое содержание их выполняет различную роль в реальном бытии человека.

Определяющую роль в нравственном формировании человека играет отношение человека к обществу, к людям...

...На основании советских научных исследований можно утверждать, что существует определенная последовательность в развитии свойств характера (которую нельзя, однако, путать с «постепенностью», ибо, как мы увидим ниже, стадии формирования характе-

ра связаны именно с «перерывами постепенности», со «взрывами», по выражению А. С. Макаренко). Эта последовательность развертывания свойств характера определяется, прежде всего, развитием педагогических требований, выражающих отношение общества к личности. Простое рядоположение отношений к другим людям, к себе, к деятельности игнорирует действительное стадияльное развитие отношений и возникающих из них свойств характера. При таком расположении воспитателю остается неизвестным, что является ведущим звеном в развитии характера. В формировании черт характера... ведущую роль играют те отношения, которые формируются непосредственно в системе общения и общественных отношений, в труде и которые, в свою очередь, обуславливают отношения человека к собственной личности, к самому себе.

Характерные для личности привязанности в форме товарищества, дружбы, любви, вкусы человека и т. д. — все это в действительности носит классовый характер и определяется общественными отношениями в конкретной исторической эпохе. Именно общественные отношения в целом — производственные отношения и те политические, правовые, идеологические отношения, которые на их основе возникают, — именно эти общественные отношения и создают тип личных отношений общения (привязанности, вкусы и т. п.). На основе этих индивидуальных отношений общения и формируются так называемые коммуникативные черты характера. Иногда эти отношения общения и формирующиеся из них коммуникативные черты характера пытаются свести только к объему общительности. В самом деле, при наблюдении за общением и общительностью отмечается различный объем общительности — от замкнутости до чрезмерной, неразборчивой общительности. Однако более глубокое наблюдение позволяет обратить внимание на самое важное, т. е. критерии избирательности в общении, мотивы, по которым осуществляется общение и которыми определяется объем общительности. Мы можем видеть, что в одной ситуации человек оказывается общительным, а в другой — замкнутым. Это целиком определяется мотивами его деятельности.

Уже тот факт, что наиболее существенные формы общительности носят всегда избирательный характер, заставляет считать, что простого количественного определения объема отношений совершенно недостаточно. Дело заключается не в самом объеме, а в мотивах и способе общения. Идейная общность, общность жизненного положения и деятельности расширяют объем общительности. Коллективность в самой организации жизни и деятельности неизбежно изменяет тип индивидуального общения, что прекрасно показано А. С. Макаренко в его педагогических исследованиях. От типа организации, руководства коллективными отношениями зависит инициативность в общении, творческая активность взаимосвязанных в коллективной деятельности людей. Обусловленная общей организацией коллектива, мера активности, инициативы и общения, стихийности или организованности в этом общении своим наиболее

высоким уровнем в развитии способа общения имеет идейную мотивацию в общении, т. е. общность убеждений, жизненных перспектив и целей, задач, интересов. Лишь на основе анализа коллектива, в котором живет человек, можно дать правильную характеристику отношений общения и тех коммуникативных черт, которые из них вытекают, — объема общительности, мотивов и способов общения.

Но в процессе общения, в совместном развитии людей, неизбежно не только внешнее отношение, воздействие через речь или через поступок, но и познание людьми друг друга, раскрытие внутренней картины характера других людей, особо проявляющийся в оценке человека человеком. Эта внутренняя сторона общения — практическое знание человека человеком, «практическая психология» — имеет очень важное значение в формировании характера человека. Представление человека о человеке, включающее и оценку человека человеком, всегда носит этический и эстетический характер и зависит от идейной общности или противоположности людей. Эта сторона общения также связана с особенностями коллектива, со стилем его работы...

...Взаимопонимание, формирующееся на основе накопления жизненного опыта общения, важно не только для развития мотивов и способов общения, но и для того, чтобы познавать самого себя. Правильное оценочное отношение к другому человеку является основным условием правильной самооценки. Таким образом, постоянное развитие практического знания человека человеком является важнейшим источником для развития других черт характера, в том числе и отношения к самому себе. А отсюда следует, что коммуникативные свойства не только образуют очень важную часть характера, но и составляют основу формирования самосознания (рефлексия), определяют отношение к себе личности.

Буржуазная идеалистическая психология, как известно, утверждает первичность самосознания и самооценки. Для различных буржуазных учений о характере это положение об изначальности самооценки и изначальности самосознания, изначальности отношения к самому себе не является случайным. Идеалистическое учение о сознании исходит из утверждения непосредственности, первичности состояний сознания как самосознания, как самоотражения субъекта в нем самом, т. е. изначальности «я». Эта трактовка проходит красной нитью через разнообразные направления буржуазной психологии, выражая классовую сущность буржуазного учения о личности, идеалистического и индивидуалистического по своему содержанию. Между тем еще Маркс указывал на то, что человек не рождается с готовым самосознанием, что «человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека» [Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 62]. Осознавая бытие и жизнь других людей в своей общественной практике, человек тем самым сознает себя самого как человека. Из отношения к другим людям у человека формируется отношение к себе.

Обобщение практического знания человека о других людях является главным источником образования отношений к себе как личности. Исследования в области детской психологии, особенно раннего и дошкольного детства, показывают, что ребенок начинает отделять в своем сознании людей от окружающего внешнего мира довольно рано. Образное знание ребенком людей играет огромную роль в общем развитии его сознания. Именно на этой основе, через осознание правил взаимоотношений, ребенок овладевает собственными движениями и действиями, осознает их с помощью оценок взрослых. Однако требуется несколько лет жизни, чтобы у ребенка образовалось обобщенное отношение к себе. Обобщенное отношение к себе предполагает не только накопление знаний, но и развитие частичных форм самооценки, которые возникают раньше, чем представления об «я», и заключаются в представлениях о себе в разных ситуациях, в отношении к разным вещам. Лишь в процессе обобщения этих представлений формируется самосознание в собственном смысле этого слова, т. е. как обобщенное знание своей личности.

Ясно, что осознание бытия других людей, а в связи с этим сознание своего собственного положения в жизни является источником самосознания. «Я» есть целая система сознательных отношений к самому себе. Мы можем здесь выделить прежде всего отношение к себе как к психофизическому существу, само по себе множественное, так как это — отношение и к своей наружности, и к своему телу, и к своему поведению, и, наконец, к своим внутренним, психическим состояниям. Даже то, что кажется самым непосредственным, — отношение к своей наружности — складывается постепенно, проходит длительный своеобразный цикл развития и оказывается весьма и весьма относительным знанием о себе (например, знание собственного голоса сравнительно с распознаванием чужого голоса, восприятие изображения своей наружности, особенно отдельных черт наружности и т. д.).

В оценке собственной наружности всегда играет определенную роль не только эстетическое отношение, но и притязания человека, на которые так или иначе влияет и характер этой оценки. Кроме того, есть множество психофизических свойств, которые осознаются только в специальных условиях упражнения при специальных жизненных задачах. Скажем, многие взрослые, без специальной необходимости в этом, не осознают, какой глаз у них ведущий в пространственном различении, или не воспринимают вес своего тела до тех пор, пока не принуждены с ним считаться (например, в спортивной тренировке). В процессе самой деятельности в зависимости от того, что именно требуется от тела задачами деятельности, какие элементарные психофизические качества требуются деятельностью, постепенно заново формируются или раскрываются те или иные свойства, которые в ходе развития деятельности и осознаются самим человеком. Таким образом, даже осознание собственного тела или элементарных психофизических функций тре-

бует известного развития, известной работы над собственным телом, овладения собственным телом, использования тела в определенных, специальных условиях, которые раскрыли бы те или иные качества тела.

Еще в большей степени это относится к осознанию человеком своих внутренних, психофизических особенностей. Исследования показывают, что ребенок лучше указывает на черты характера других людей, нежели на собственные, причем часто указания на собственные черты характера представляют собой отражение оценки взрослых или оценки товарищей. Разобраться во внутреннем строе своего характера возможно только через известное осознание собственных поступков, через оценку их другими людьми. Следовательно, отношение к себе как к психофизическому существу очень многообразно. И это отношение не только не исчерпывает самосознания, но и не занимает в нем главного, ведущего места. Ибо в самосознании, в сложной системе отношений к себе взрослого человека (и уже на более поздних стадиях детского возраста) на первый план выступает и решающее значение приобретает отношение к себе как к личности, т. е. общественному существу, деятелю. Это отношение к себе как к деятелю зависит прежде всего от самой формы деятельности. Если деятельность становится иной, новой, то изменяется не только предмет, методы, операция этой деятельности, изменяется вместе с тем отношение к себе как к деятелю.

Таким образом, в процессе трудовой деятельности формируется не только сознательное отношение трудящегося к труду, но и его самосознание, в специфической форме осознание себя как деятеля, как субъекта труда.

С другой стороны, сама трудовая деятельность человека и ее производительность зависят от осознания человеком себя как субъекта этой деятельности, как субъекта труда. Значение этого субъективного фактора особенно явственно раскрывается во всевозрастающем сознательном организационном творчестве передовых людей советского производства. Процесс осознания себя как субъекта деятельности и его значение для самой деятельности можно наблюдать и в детском возрасте. Известно, какое значение имеет для успешной учебы формирование отношения к себе как ученику советской школы, задачей которого является овладение знаниями. Осознание себя как субъекта определенной деятельности тесно связано и с осознанием себя как члена определенного коллектива, с осознанием своих отношений и обязанностей в этом коллективе. Это имеет существенное значение и в личной жизни человека, где многое зависит от того, в какой мере он осознает себя как члена семьи, как мужа или жену, как отца или мать, как воспитателя детей и т. п.

Всякое изменение жизненного положения человека в общественной, трудовой, личной жизни не только изменяет деятельность человека, но оно изменяет отношение человека к себе как к деятелю.

лю, как к субъекту этого положения. Следовательно, осознать себя — это значит осознать себя не только как психофизическое существо, но и прежде всего как трудящегося, как семьянина, как отца, как воспитателя, как товарища, как часть коллектива. Вот почему самосознание не может сразу возникнуть как нечто готовое. Умение критически относиться к себе связано с большим и разнообразным кругом отношений. За этим постоянно изменяющимся отношением к себе как к субъекту деятельности скрывается все более общее отношение к себе как к гражданину.

Осознание себя как советского гражданина представляет собой самое высшее и самое обобщенное отношение к собственной личности. Оно определяет единство всех отношений к себе как субъекту разных деятельностей и как члену разных коллективов, оно объединяет в высшем синтезе индивидуальное и национальное самосознание советского человека. Осознание себя как советского гражданина включает в себя прежде всего осознание своего патриотического долга перед Родиной, огромных обязанностей, вытекающих из великой исторической миссии Советского Союза как ударной бригады всего передового человечества. Оно включает в себя вместе с тем и сознание чести и достоинства советского гражданина... Формирование этого высшего и наиболее обобщенного отношения предполагает и высокую идейную основу развития, идейно-политическую направленность в форме убеждений, интересов, идеалов. Таким образом, отношения советского человека к самому себе представляют сложный комплекс отношений, которые находят свое высшее завершение в его отношении к себе как гражданину СССР.

Повторяясь в различных жизненных ситуациях, закрепляясь в образе жизни, эти отношения превращаются в так называемые «рефлексивные» черты характера. Эти черты характера проявляются прежде всего в форме самооценки, в различных суждениях о своих действиях, намерениях, поступках, возможностях, о своих талантах, о своих способностях, о своем характере и т. д. Объективный, идейный, критический, принципиальный подход к собственным действиям, возможностям, силам и ошибкам порождается новым большевистским духом самокритики.

Критика и самокритика, будучи законом движения нашей общественной жизни, является важнейшей нравственной силой и в развитии самосознания личности советского человека. Именно на этой основе возникает правильная самооценка, соответствующая действительным задачам человека, действительным возможностям дальнейшего жизненного развития, способствующая росту человека. Исследования самооценки показывают, что отклонения или слабость самооценки в форме переоценки и недооценки самого себя всегда связаны с недостаточной идейной воспитанностью и с коммуникативными чертами характера. Человек, который сам себя недооценивает, обычно переоценивает других или переоценивает реальные трудности. Человек, который переоценивает себя,

как правило, недооценивает других, отрывается от коллектива, недооценивает реальные трудности своей обособленной деятельности.

Таким образом, отношение к себе даже на самых высших стадиях всегда переплетено с отношением к другим, самооценка связана с оценкой. В процессе взаимопонимания, в развитии практических знаний человека у него формируются одновременно два знания: о других и о самом себе. Именно общение, практика общественной жизни, сотрудничество, идейная борьба дают человеку возможность не только ориентироваться в быту и в знании других людей, но и понять самого себя.

Если первоначально самооценка возникает на основе оценки других людей, то затем она сама влияет на оценочное отношение к другим. Так происходит то взаимовлияние, которое делает характер еще более целостным, единым. В этом образовании единства характера исключительную роль играет воля.

Волевые процессы становятся в общем ходе развития и воспитания личности волевыми свойствами характера. Твердость или силу характер приобретает в жизненном развитии человека, в процессе его деятельности, особенно самостоятельной трудовой деятельности. Цели и задачи деятельности обуславливают психофизическое напряжение, волевое усилие, преодоление препятствий и затруднений, овладение собственным поведением. Нравственная основа воли определяет степень силы и устойчивость волевых процессов...

...Превращение убеждений в поведение, в нравственно-ценные поступки определяет единство сознания и деятельности советского человека. Воспитание деятельности играет огромную роль. Труд и коллектив в своем соединении являются могучей воспитательной силой.

Развивая личность, труд создает не только материальные ценности, но и моральные качества человека, его характер и волю. С трудом связано формирование идеалов, образцов характера, лежащих в основе характера... Родительский авторитет в семье, авторитет воспитателя в школе, взаимоотношения в коллективе детей формируются и проявляются в деятельности, и особенно в умелом и высокопроизводительном труде.

Однако далеко не всякая деятельность производит черты активного характера. Лишь такая деятельность, которая производит действительные материальные или духовные ценности, которая создает новые обстоятельства жизни человека и тем самым открывает перспективы дальнейшего развития, производит и активные черты характера, связанные с волей. В самой сущности труда как сознательной деятельности сказывается целенаправленность и волевая регуляция действий. Как сознательная цель, направляющая действие, так и воля, его регулирующая, составляют внутренние моменты процесса труда. Следовательно, сам процесс труда развивает волю как способность преодолевать препятствия и затруд-

нения и на этой основе овладевать собственным поведением. Развитие коммунистического отношения к труду является важнейшим источником образования волевых свойств характера.

Исключительно важную роль в формировании как социалистического отношения к труду, так и волевых качеств советского человека играет преодоление трудностей... Борьба в нашей стране за высокую производительность труда, развитие социалистического отношения к труду, грандиозный размах трудового героизма советских людей имеют огромное значение для развития воли и волевого характера.

Известно, что та или иная черта характера есть отражение в голове человека его реального образа жизни, закрепляемая путем практической деятельности. Лишь приучая ребенка к этой деятельности и создавая не только на словах, но и на деле трудовой образ жизни, можно выработать у человека с детства трудолюбие, сноровку в работе и социалистическое отношение к труду. В процессе учения можно выработать многие организационно-трудовые способности и навыки, как это показывает опыт передовых учителей и школ.

Жизненная направленность школьника должна быть трудовой направленностью, проникнутой духом коммунистического отношения к труду и общественной собственности. Трудовое воспитание воли и характера невозможно в виде каких-либо разрозненных эпизодических мер. В трудовом воспитании воли и характера должна быть своя система, свои ступени с изменением средств воспитания. Эта система и все ступени воспитания предполагают организацию коллектива школьников как условие высокой производительности их труда и высокой эффективности воспитания. Многоступенность обеспечивает не только системность, но и возрастающее движение роста трудовой культуры воспитанников; она имеет следствием создание развивающегося, гибкого и содержательного образа жизни и стиля работы учащихся. Очень важным элементом в осуществлении этой многоступенности воспитания в труде является физическая закалка школьников, привитие им способностей к длительному психофизическому напряжению, необходимому и для физического и для умственного труда. Но и в отношении физической тренировки важно не терять из виду решения организационно-трудовых задач, формирующих жизненную направленность воспитанников. Волю и характер закаляет не физическая тренировка сама по себе, но физическая тренировка, поставленная на службу содержательной, перспективной организационной задаче...

Успешное решение этой задачи требует волевого руководителя, так как волевой характер у воспитанника может выработать лишь волевой руководитель. Воля способствует осознанию человеком собственных чувств, овладению своим темпераментом, эмоциональной возбудимостью. Поэтому волевой человек, человек с твердым характером, при равных способностях с другими, оказывается зна-

чительно более производительным и успешно действующим. Как показывают исследования, между отдельными психическими функциями и чертами характера вырабатывается определенная связь, выражающая психические особенности личности. Эта связь, прежде всего, заключается в формировании индивидуальных особенностей психических функций. Сюда относятся индивидуальные различия в порогах различения, в структуре и яркости образов восприятия, в характере ассоциаций представлений, в скорости запоминания и заучивания, в направленности процессов памяти и внимания, в степени активности мышления, в содержании фантазии и т. д. На ранних стадиях формирования характера эти индивидуальные особенности влияют на складывание отдельных черт характера... Иначе говоря, интеллектуальные процессы активно участвуют в развитии характера, превращаясь в свойства характера.

Особенно большое значение для характерологических проявлений функций имеет взаимоотношение интеллектуальных черт личности. Глубина и острота мысли, необычность постановки вопроса и его решения, интеллектуальный почин (инициатива), уверенность в ходе мыслительных процессов — все это составляет оригинальность ума как одну из сторон характера. Эти индивидуальные особенности ума ясно сказываются в той или иной умственной работе, поскольку в процессе познавательной деятельности человек не только учится и не только познает, но и осознает себя как умственного работника. Методика умственной работы вырабатывается единым развитием ума и характера человека и выражается в индивидуальном стиле умственной работы. Чем разностороннее развитие характера личности, тем более индивидуальной становится острота мысли, глубина мысли, тем оригинальнее стиль умственной деятельности.

В формировании характера определенную роль играют и особенности чувств человека. Уровень развития и характер нравственных, эстетических и интеллектуальных чувств, с одной стороны, зависит от характера деятельности и общения человека и от формирования на этой основе свойств характера, и прежде всего коммуникативных свойств. С другой стороны, самые эти чувства становятся характерными, устойчивыми особенностями личности, включаясь, таким образом, в характер человека. Уровень развития чувства долга, чести, совести и т. д. характеризует личность человека не в меньшей мере, чем склад его ума. То же самое относится и к таким сложным комплексным чувствам, как чувство юмора, иронии и т. п.

Но в реальном соотношении различных свойств характера интеллектуальные и эмоциональные его черты занимают все же подчиненное место по отношению к основным его свойствам, непосредственно отражающим общественные связи и отношения личности. Соотношение различных свойств характера находит свой синтез в том единстве характера, которое выражается в его силе и полноте и в основе которого лежит мировоззрение человека.

Сила характера — это то, что иначе называют твердостью характера, его волевой структурой. Полнота характера представляет собой многообразие жизненных отношений личности, многообразие ее интересов и идеалов, потребностей и способностей, богатство знаний и практических действий, определяемых большой жизненной целью, т. е. идейной направленностью. Следовательно, мировоззрение не только является мировоззрением в собственном смысле этого слова, т. е. идеологией класса определенной эпохи, но оно становится и внутренним основанием полноты и силы характера конкретного человека. Передовая идеология — марксистско-ленинское мировоззрение, коммунистическая мораль — ставит перед каждым советским человеком большие и благородные цели. Обладание этими целями есть важнейшее условие силы и полноты характера...

...Обладание целями жизни есть главное условие для образования цельности личности. Напротив, для раздвоенной, раздробленной личности характерно отсутствие или же раздробленность цели, отсутствие идейного смысла жизни. Понимание внутренней зависимости цельности индивида от обладания единой целью совершенно необходимо для создания идейной основы индивидуального характера. Но не менее важно и соответствие действий человека поставленным целям и задачам, как это подчеркивает Энгельс, указывая, что «личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает» [К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 29, с. 492]. Действительно, для анализа характера человека важно не только содержание идей, содержание целей; для реального развития не менее важен и способ деятельности. Характер возможно понять лишь как определенное единство направленности и образа действий.

Это единство формируется в процессе воспитания человека. Первоначально у ребенка возникновению характера предшествует развитие отдельных черт личности в виде отношений, изменяющих темперамент, эмоциональность и умственную деятельность. Лишь на основе воспитания коммунистического мировоззрения формируется цельный характер советского молодого человека, развивающийся далее и закаляющийся в его самостоятельной практической деятельности. Являясь индивидуально-своеобразным качеством и способом сознательной деятельности человека, характер отражает действительную историю воспитания и общественной деятельности человека.

Однако характер представляет собой не только единство многообразия личности, но вместе с тем и определенную самобытность личности, ее оригинальность. Яркий, сильный характер — это и есть, собственно говоря, самобытность человека, его внутренняя самостоятельность, основанная прежде всего на глубоком овладении передовым мировоззрением. Обладание целями, убеждениями, идеями, жизненной направленностью делает человека стойким, постоянным в своей деятельности, сравнительно не зависящим от

текущего и случайного хода изменений жизни. Деятельность человека, обладающего таким характером, вследствие этой жизненной направленности становится нацеленной на изменение, преобразование жизни.

Чернышевский указывал, что только наивное представление отождествляет оригинальность и оригинальничание. Нередко за внешними эффектами поведения и наружности скрывается отсутствие собственной индивидуальности, отсутствие внутренней самостоятельности. Это внешнее оригинальничание представляет собой фактическое сочетание различных чужих свойств, подражательное объединение их в какой-либо причудливой комбинации. Настоящая оригинальность характера — это настоящая внутренняя самостоятельность, которая проявляется и в самостоятельном овладении передовым мировоззрением, и в вытекающей отсюда глубокой убежденности человека, и в самостоятельном характере знаний, которыми оперирует человек, и в самостоятельной практической деятельности, и, наконец, в скромности и благородной простоте поведения.

V. Некоторые вопросы воспитания характера

Подлинная прогрессивность советской психологической теории характера, ее несоизмеримое превосходство над реакционными лженаучными «концепциями» буржуазной психологии определяются передовой философской основой этой теории, а также тем, что она отражает новую психологию людей социалистического общества. Наша социалистическая действительность, созданная трудом советского народа под руководством Коммунистической партии, практически доказала образуемость характера, открыла неисчерпаемые возможности всенародного расцвета характеров, создаваемых общественным и государственным строем СССР, системой коммунистического воспитания масс. Но советская наука не только познает, но и воздействует через массовую практику коммунистического воспитания на развитие характеров людей нашей эпохи. Научная теория характера, основанная на действенной, революционной марксистско-ленинской теории познания, входит, таким образом, в самую практику коммунистического воспитания. И в этой практике свое конечное подтверждение находит глубокая научность и правильность советской психологической теории характера, разоблачающей и опровергающей буржуазные фаталистические лжеучения о предопределенности и роковой обреченности характера.

Советская психологическая теория характера создает необходимые предпосылки для построения правильной системы воспитания характеров... Она 1) вскрывает диалектику взаимоотношения ха-

рактера и его природной основы — темперамента; 2) раскрывает закономерности и условия формирования черт характера на основе жизненных отношений личности и 3) выделяет в процессе формирования характера главнейшие стадии этого процесса.

Советская психология отвергает типичное для буржуазной науки биологизаторское понимание характера как совокупности врожденных психических особенностей, обусловленных какой-то неизменной наследственностью и телосложением человека. На основе научного, историко-материалистического понимания характера советская психология правильно ставит и решает проблему естественных органических особенностей человека в их отношении к характеру, проблему взаимоотношения характера и темперамента...

В основе темперамента лежат определенные особенности нервной системы... Однако типология нервных систем еще не разрешает полностью проблему темперамента человека. Психологические качества темперамента, связанные со складом характера, определяются социальным развитием личности. Темперамент необходимо рассматривать как совокупность психофизиологических особенностей человека, первоначально определяемых типом нервной системы. Все люди обладают чувствами, волей, умом, однако одни воспринимают, соображают и действуют с большей скоростью и силой, другие — с меньшей; у одних переживания устойчивы, у других — неустойчивы. Различие в силе и скорости психических процессов влияет на соотношение между чувствами и волей. Важнейшим показателем особенностей темперамента является чувствительность и впечатлительность человека, отношение переживаний к поступкам и действиям.

Научное наблюдение и опыт показали, что темперамент, будучи непосредственно связан с телесной организацией, связан тем самым с наследственными особенностями этой организации. Из этого, однако, нельзя еще делать вывода о том, что темперамент, будучи в известной мере наследственно обусловлен, не изменяется в ходе жизни человека. Первоначально обусловленный наследственностью (которая сама по своей природе изменчива), темперамент в ходе жизни, развития человека преобразуется, изменяется, развивается. Следовательно, в ходе человеческой жизни, в воспитании и деятельности самого человека темперамент приобретает новые черты, в нем преобразуются его старые черты, иными словами, темперамент развивается вместе с развитием личности. В этом развитии ведущую роль начинают играть психологические свойства темперамента, обусловленные всей сознательной деятельностью человека. В свете этого положения о развитии темперамента становится ясным, что вместе с привитием человеку новых эмоций, привязанностей, склонностей и т. д. происходит существенное изменение свойств темперамента, вплоть до изменения его типа.

Вопрос об изменчивости темперамента имеет большое принципиальное значение, в частности, для выяснения роли воспитания в развитии темперамента. Если бы воспитание заключалось лишь

в совершенствовании и укреплении природных свойств, то оно приводило бы к чудовищной однородности развития. Специализация воспитания, например, меланхолика могла бы привести лишь к тому, что меланхолик превратился бы в гипермеланхолика, в мимозоподобное существо. Культивирование свойств флегматика могло бы быть следствием создания тяжелого стиля умственной работы, отсутствия гибкости в жизненных действиях и т. д. Особенно значительные изменения темперамента происходят в связи с формированием характера человека. Черты характера возникают тогда, когда темперамент уже достаточно высоко развит. Характер развивается на базе темперамента, который является для него природной основой. Первоначально это приводит к значительной зависимости характера от темперамента, но с развитием личности и по мере нарастания роли социальной практики их взаимоотношения изменяются. Овладевая на основе развития характера и воли своими потребностями и чувствами, поступками и мыслями, человек тем самым изменяет свой темперамент. Так, в ходе развития личности характер приобретает все большее значение, преобразуя глубокие основы темперамента. Следует подчеркнуть при этом, что на основе одной и той же черты темперамента могут формироваться самые различные черты характера.

Развитая впечатлительность может выступать не только в форме уязвимости слабого типа, но и в виде развития высших потребностей и нравственных чувствований, свидетельствующих уж не о слабости, а о силе жизненных возможностей личности. Формирование сильной воли возможно на базе различных особенностей темперамента, в том числе первоначально слабого типа нервной системы. В развитой личности, с оформившимся характером и волей, темперамент перестает быть самостоятельной формой проявления личности, а становится как бы частью характера, его динамической стороной. Эта динамическая сторона заключается в определенной эмоциональной направленности свойств характера, в определенной скорости протекания психических процессов и проявлений личности, в определенной характеристике выразительных движений и действий личности.

Таким образом, характер, возникая на основе темперамента, сам преобразует это основание и создает новую структуру личности, в которую темперамент включается как составная часть, как один из необходимых элементов личности.

Следовательно, процесс образования характера есть вместе с тем процесс преобразования темперамента, повышающий жизнестойкость и силу нервно-физиологической основы темперамента. Такое решение вопроса о соотношении типа нервной системы, темперамента и характера открывает огромные возможности воспитательного воздействия на формирование характера молодого советского человека. Не менее важное значение для решения задач воспитания характера имеет разрабатываемое психологической и педагогической наукой учение о закономерностях формирования

черт характера из жизненных отношений личности и о стадиях этого формирования на основе соответствующих стадий воспитания.

Положение о том, что черты характера вытекают из определенных существенных отношений, важных непосредственно для нравственного формирования личности, является первой основой для воспитания характера. Именно посредством воспитания отношений к коллективу, труду, к самому себе в духе коммунистической морали формируются свойства характера.

Но не всякое отношение превращается в свойство характера. Общая идея развития характера в процессе воспитания должна получить свою конкретную определенность, связанную, прежде всего, с правильным пониманием условий укоренения отношений личности и их перехода в черты характера. Первым и главным условием этого перехода является формирование мировоззрения, определяющего соответствие данного отношения всей системе убеждений, интересов, идеалов личности как ведущей движущей силе в образовании характера.

Вторым условием укоренения отношения, превращения его в черту характера, являются те реальные потребности, которые реализуются посредством того или иного действия или поступка. Поэтому образование характера связано теснейшим и непосредственным образом не только с убеждениями, с формированием мировоззрения человека, но и с развитием материальных и духовных потребностей и интересов, составляющих существенный фактор в образовании и развитии характера.

Третьим важнейшим условием образования черт характера, превращающим отношение в черту характера, является способ конкретной деятельности (труда или учения), постоянной для человека и характеризующей его и поэтому формирующей не любое, а определенное, избирательное отношение человека к действительности. Практически осуществляемое человеком отношение становится чертой характера, когда оно укореняется в жизни, обживает-ся, проходит красной нитью через различные срезы личности, становится постоянным, устойчивым и внутренне значимым для человека. Постоянство, устойчивость отношений определяется тем, в какой мере они укореняются не только в сознании человека, но и в самой реальной жизни, в разных обстоятельствах жизни при изменяющемся содержании деятельности.

В этом процессе формирования отношений и их укоренения в деятельности человека важное значение имеет формирование привычек и их переход в черты характера человека. Особенно существенную роль играют такие обобщенные привычки, как привычка к трудовому усилию, привычка к внимательности, привычка к аккуратности и порядку, привычка к высокому качеству выполнения любой работы, привычки коллективности, значение которых особенно подчеркивал М. И. Калинин. Формированию привычек правильного поведения, как мы увидим ниже, придавал очень важную роль и А. С. Макаренко.

Диалектическое понимание соотношения характера и темперамента, учение о закономерностях и путях формирования жизненных отношений личности и их превращения в черты характера, выяснение роли мировоззрения и деятельности в формировании характера являются результатом работы ряда советских психологов (см.: В. Н. Мясищев [1960а], В. И. Страхов [1970], Н. Д. Левитов [1969], К. Н. Корнилов [1957], Б. Г. Ананьев [1941б], А. Г. Ковалев [1963], и мн. др.). Понимание закономерностей формирования характера лежит в основе практической деятельности передовых педагогов. Формируя отношения, соотнося их с главными целями коммунистического воспитания, укореняя их в самом образе жизни и способе деятельности воспитанника на основе коммунистической принципиальности и идейности, воспитатель тем самым работает над превращением этих отношений в новые моральные качества воспитанника, т. е. воздействует непосредственно на процесс развития характера.

Это положение особенно характерно для педагогической системы А. С. Макаренко, в которой глубоко и полно разработана проблема формирования характера советского молодого человека. Раскрывая цели и задачи коммунистического воспитания, Макаренко подчеркивал, что ...«мы... должны говорить не только о профессиональной подготовке нового поколения, а о воспитании такого типа поведения, таких характеров, таких личных комплексов, которые нужны именно в Советском государстве в эпоху диктатуры пролетариата, в момент перехода к бесклассовому обществу» [Соч., т. V, с. 345]...

...В «проектировке личности» Макаренко считал необходимым определять как общие, типические качества личности советского человека, так и частные, индивидуальные особенности отдельной личности. И те и другие Макаренко раскрывает именно как свойства личности, вытекающие из ее жизненных отношений. К общим, типическим качествам советского человека Макаренко относил «самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление» [там же, с. 106]... В этой программе типического характера советского человека особенно подчеркивается важность черт коллективизма. «Мы должны, — писал Макаренко, — выдать в качестве продукта не просто личность, обладающую такими или иными чертами, а члена коллектива, при этом коллектива определенных признаков» [там же, с. 467]...

...Макаренко отдавал себе полный отчет в исключительной трудности дела проектировки личности, связанной с необходимостью учета этой стороны дела. Отвергая характерный для буржуазной педагогики путь индивидуалистического воспитания, Макаренко выдвигает воспитание в коллективе и через коллектив как единственный достойный нашей эпохи метод, который, будучи об-

щим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранить свою индивидуальность. В этом решении вопроса Макаренко исходил из марксистско-ленинского учения о том, что только в коллективе получает индивид средства, дающие возможность всестороннего развития своих задатков...

Макаренко разработал изумительную по тонкости и глубине систему воспитания личности советского человека в коллективе. В этой подлинно советской, основанной на марксистско-ленинской методологии системе особенно значительное место занимает организация и руководство отношениями.

Воспитывать — это в значительной степени значит создавать систему общественных связей и взаимозависимостей в коллективе, которые порождают и определенные отношения личности к коллективу, труду, обществу, к самому себе. Возникшие... из системы действительных взаимоотношений людей собственные, внутренние отношения личности превращаются в определенные волевые качества, привязанности, вкусы, нравственные привычки, в определенный стиль внутренней жизни человека, т. е. в черты характера. Руководя отношениями, мы тем самым создаем известное основание для образования внутренних черт характера. Но это имеет место постольку, поскольку отношения становятся типичными для коллективной организации, превращаются в своего рода традицию данного коллектива, образуют известный общий образ жизни и тем самым определяют конкретный образ деятельности отдельной личности. Подчиненные коммунистическим целям воспитания, коллективные взаимоотношения перестают быть внешними отношениями между людьми, но становятся и внутренними качествами каждой отдельной личности.

Выдвигая на передний план проблему воспитания коллектива и — через коллектив — личности воспитанника, Макаренко в то же время подчеркивал огромную роль воспитателя и его требований к воспитуемым. Эта роль вытекает прежде всего из того факта, что именно через личность воспитателя реализуется отношение общества к личности воспитанника, отражающееся в системе отношений самой личности воспитанника. И это отношение общества выражается, прежде всего, в педагогическом требовании. Макаренко принадлежит огромная заслуга разработки учения о стадильности в развитии педагогических требований, связанной со стадильностью в развитии самого коллектива.

Первой стадией в этом диалектическом развитии является безусловное категорическое требование воспитателя ко всей группе воспитанников. «Такое требование, высказанное в форме, не допускающей возражений» [А. С. Макаренко. Соч., т. V, с. 151], необходимо для образования каждого коллектива.

«Вторая стадия развития этого требования, — писал Макаренко, — когда на вашу сторону перешли первый, второй, третий, четвертый активисты, когда около вас организуется группа мальчиков

и девочек, которые сознательно хотят поддержать дисциплину. Я спешил с этим. Я ... старался скорее набрать группу активистов, которые поддерживали мои требования своими требованиями, высказываемыми на общих собраниях, в своей группе, своим мнением» [там же, с. 152].

«И наконец, третья стадия развития этого требования, когда требует коллектив. Это — тот результат, который вознаграждает вас за нервный труд первого периода. Когда требует коллектив, когда коллектив сбился в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой... Вот тут-то, когда уже требует коллектив, тут для вас и будет простор для развертывания теории морали» [там же].

Конечным итогом этого развития требований воспитателя и коллектива, поднятых на уровень политического и нравственного знания, являются внутренние требования воспитанника к самому себе. В этом развитии очень отчетливо выступает и огромное значение самого сознания личности, воспитываемого в духе коммунистической идейности и являющегося одним из важнейших факторов развития характера.

Настойчиво работая над формированием сознания и сознательного поведения своих воспитанников как членов бесклассового социалистического общества, Макаренко в то же время подчеркивал исключительную важность накопления традиций коммунистического поведения, воспитания привычек правильного поведения, что он считал особенно трудным делом. Эта сторона учения Макаренко также представляет большой интерес с точки зрения разработки вопросов воспитания характера.

Наконец, необходимо особо отметить исключительно важное значение для решения задач воспитания характера замечательной теории «взрыва», изложенной Макаренко... В этой теории Макаренко исходит из того положения, что истинный объект педагогической работы всегда представляет отношение личности и общества, что невозможно «выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения», а потому «невозможно представить себе и эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношения» [там же, с. 508].

Но если это отношение уже испорчено в отправной точке (а именно с такими испорченными отношениями приходилось иметь дело Макаренко), то его нужно не оберегать, не давать ему расти, а уничтожить его, взорвать.

«Взрывом я называю, — писал Макаренко, — доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос — или быть членом общества, или уйти из него» [там же].

Этот крайний конфликт, выражая сопротивление коллектива, сопротивление общества, разваливает вдребезги, разрушает до основания дефективное отношение, взрывает многие представления.

«И не успеют обломки их взлететь на воздух, как на их место уже становятся новые образы, представления о могучей правоте и силе коллектива, ярко ощутимые факты собственного участия в коллективе, в его движении, первые элементы гордости и первые сладкие ощущения собственной победы» [там же, с. 510].

Макаренко подчеркивал, что невозможно доводить до взрывов и разрешать таким путем все конфликтные отношения, ибо «в таком случае вся жизнь коллектива превратилась бы в сплошную трескотню, в нервную горячку, и толку от этого было бы очень мало» [там же]. Поэтому он выбирал для взрыва лишь наиболее яркое, выпирающее и убедительное для всех конфликтное отношение, а этот взрыв попутно захватывал и разрушал и множество других дефективных отношений.

Глубокие теоретические высказывания Макаренко и его замечательная практическая деятельность по воспитанию богатых, разносторонних и ярких характеров советских людей являются наглядным свидетельством правильности и великой жизненной силы той научной теории характера и его воспитания, которая разрабатывается советской педагогикой и психологией на основе марксистско-ленинского учения о личности и ее развитии в социалистическом обществе.

Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания

1. Роль игровой деятельности ребенка в воспитании характера и воли

Единство созревания и воспитания составляет один из самых важных принципов современной советской психологии. Правильное понимание этого принципа предполагает раскрытие процесса всестороннего опосредствования созревания воспитанием, т. е. индивидуального развития — социальным. Самые начальные фазы развития ребенка (младенчество, преддошкольный возраст) не могут быть еще полностью объяснены в свете этого принципа, поскольку воспитание в этих возрастах, особенно младенческом, сводится по преимуществу к созданию оптимальных условий для созревания, т. е. воспитание еще само опосредствовано созреванием. Даже обучение ребенка началкам речи составляет лишь сторону обширной лечебно-гигиенической системы руководства развитием ребенка. Не случайно в государственной системе воспитания ответственность за самый начальный этап развития ребенка возложена именно на органы здравоохранения, а не на органы народного образования. В семейном воспитании ребенка до 2—3 лет собственно педагогический элемент (начатки развития речи, нравственное воспитание) также

составляет лишь спорадический момент в целой системе режима, питания, физического воспитания.

На этой начальной ступени развития ребенка воспитание и созревание многие месяцы как бы врастают друг в друга, взаимопроникают (в процессе подчас очень острой борьбы противоречий). В результате этого процесса воспитание из элемента развития превращается в ведущий закон развития, в общественное основание (руководство) индивидуального (психофизического) развития ребенка. Внутренней стороной этого процесса является создание основ развития сознания у ребенка (образование речи в единстве ее коммуникативной и сигнификативной функций, образование элементов объективации в предметной деятельности, игра и т. д.). Наличие основ сознания коренным образом изменяет положение и роль воспитания; опираясь на всевозрастающие возможности сознательной деятельности ребенка, воспитание (сообразно с психофизическими возможностями развития ребенка) всесторонне опосредует процесс созревания и с этого момента вплоть до самого гражданского совершеннолетия молодого человека составляет ведущую сторону в этом единстве созревания и воспитания.

Таким образом, дошкольный возраст имеет первостепенное значение для всей истории развития ребенка. Здесь впервые разрешается противоречие между созреванием и воспитанием, воспитание благодаря созреванию уже способно ставить собственно нравственные и даже образовательные задачи, подчиняя им то, что непосредственно диктуется природой созревания (уход за ребенком, режим, питание и т. д.).

Однако именно потому, что воспитание есть прежде всего общественное руководство индивидуальным развитием, государственная организация дошкольного воспитания имеет все преимущества перед семейным воспитанием детей этого возраста. Дело, конечно, заключается не только в том, что государство располагает мощным специальным (педагогическим) аппаратом для этих целей, а семья в большинстве случаев не может обеспечить педагогически обоснованную работу с ребенком. Дело заключается прежде всего в том, что многие задачи воспитания ребенка, и особенно воспитание его воли, характера, принципиально неразрешимы без прямого и непосредственного руководства со стороны общества и государства. Формально явление развития ребенка дошкольного возраста в семье и дошкольном учреждении как будто бы тождественно, однако самое ближайшее ознакомление убеждает нас, как это показал опыт исторического развития дошкольного воспитания, что существуют различия в духовном развитии сверстников детей одного и того же (дошкольного) возраста.

Специальное формирование элементов воли и характера у детей дошкольного возраста возможно лишь в дошкольном учреждении с его педагогическим аппаратом, коллективной организацией жизни и деятельности ребенка, созданием системы ответственности за поведение и некоторых образовательных основ. То, на что

семье нужны годы (а подчас неразрешимо и годами, например развитие коллективности), в дошкольных учреждениях осуществляется за немногие месяцы, причем с таким эффектом развития, который обеспечивает успех дальнейшего воспитания характера и воли в школе.

Огромные возможности дошкольных учреждений имеются в отношении самого главного, а именно организации характеро-образующего образа жизни и деятельности, игровой деятельности, производящей своими специфическими средствами черты характера и воли дошкольника.

Каждый существенный сдвиг в субъективной жизни ребенка, изменение черт его личности связаны с изменением реальных обстоятельств жизни ребенка в семье. Еще задолго до поступления ребенка в дошкольное учреждение под влиянием семьи и родителей (а равно и непосредственного окружения) у ребенка складывается некоторая первооснова характера на базе общего семейного образа жизни, следовательно, материальной, политической, моральной, эстетической обстановки в семье. Нигде не сказываются с такой силой недостатки семейного воспитания, особенно нсразумная родительская любовь, баловство, захваливание, с одной стороны (воспитывающие, по Лесгафту, «мягкозабитые» характеры), грубость и неумелость наказаний (прививающие ребенку «злостнозабитый» характер вопреки намерениям родителей), с другой.

Лесгафтом великолепно показано, что ребенка воспитывает в семье не отдельное замечание родителей, не какие-то специальные надуманные приемы воспитания, а общий склад жизни, образ действий родителей, реальные взаимоотношения детей и родителей, отношение семьи к окружающей жизни [1953, т. I]. Поэтому, если родители и будут сверх всякой меры морализировать, читать нотации ребенку о честности, правдивости и т. д., но сами в обыденной жизни будут лицемерны, проявят эгоизм, то морализирование в воспитании приобретает особо вредное двусмысленное значение. В жизни семьи ребенок сталкивается с определенными материальными и хозяйственными условиями, являющимися и для него определенными обстоятельствами жизни. Но эти обстоятельства перестают быть лишь внешними условиями жизни, когда включаются в его деятельность, становятся мотивами его поступков.

Однако нужно отметить, что эти обстоятельства жизни в семье, даже когда они создаются специально для ребенка, не создают еще личной жизни ребенка, не обособляют его внутренней жизни вследствие того, что для такого обособления необходимой предпосылкой является коллективный образ жизни в среде одноклассников. Но уже с соприкосновения ребенка с материальной, хозяйственно-экономической жизнью семьи возможно воспитание самостоятельности, серьезного отношения к жизни, ответственности в поведении на основе выработанных старшими навыков трудовой деятельности в самом элементарном ее виде. Трудовое воспитание

в семье является важнейшим фактором воспитания характера ребенка. Приучение ребенка к самообслуживанию, уходу за собой, выработка навыков ручного труда, ремонта вещей, начиная с игрушек и кончая бытовым инвентарем, — все это приучает ребенка с ранних лет не только пользоваться уже имеющимися материальными благами, но и принимать участие в изменении обстоятельств жизни в силу возможностей ребенка, т. е. в некоторой мере осознавать возможность изменения своей деятельностью сложившегося в семье образа жизни.

Такое положение ребенка как деятельного участника материальной жизни семьи приучает его к труду, делает трудолюбивым, энергичным, самостоятельным, что самое важное — относительно независимым от чужой помощи, что убедительно показано Ю. И. Фауссек [1922]. Эта относительная независимость от помощи старших в элементарных трудовых операциях в семье имеет значение не только для выработки известного стиля независимости в деятельности. В такой же мере она влияет на выработку чувства уверенности в себе и собственного достоинства, известной гордости за свое умение, которое в будущем будет иметь большое значение для выработки сознания «я», т. е. самооценки, сознательного отношения к собственной личности. Участие в заботах о материальной жизни семьи (например, в экономии средств), участие в заботах об эстетической стороне жизни поднимают ребенка в его собственных глазах, делают значимыми обстоятельства жизни других, близких ему людей... Общественно-политические и идейно-нравственные обстоятельства жизни ребенка в семье создают определенные предпосылки для формирования нравственных привычек (привязанностей, вкусов) и жизненной направленности сознания ребенка (потребностей, интересов, идеалов), составляющих мотивационное основание характера.

Известно, что характер ребенка почти полностью определяется воспитанием, руководством старших, а первоначально — семейным воспитанием, что делает особенно ответственными родителей, «отпечатком» жизни и характера которых в известной мере является характер ребенка. Сходство характеров у родителей и детей, как следует из вышесказанного, объясняется не наследственной передачей черт характера от родителей к детям, но тем, что, во-первых, в семье складывается общий образ жизни родителей и детей, влияющий и на тех и на других в определенном направлении (так, организованный уклад жизни порождает четкость поведения, собранность, аккуратность, дисциплинированность; безалаберность в укладе жизни порождает неряшливость, безответственность во взаимоотношениях); во-вторых, ... совместная жизнь и деятельность родителей и детей сама по себе создает обстоятельства развития ребенка. Наиболее значимо влияние семейного воспитания на ребенка в младших возрастах (преддошкольный, дошкольный), когда он еще не имеет самостоятельной среды жизни, не приобрел отдельного, относительно самостоятельного обра-

за жизни и деятельности. Семейная и личная жизнь ребенка покрывают друг друга до момента поступления его в школу.

Мы подчеркиваем это развиваемое нами положение в связи с общим пониманием генезиса характера ребенка. Оригинальность и цельность индивидуальности является продуктом как воспитания, так и собственной практической деятельности ребенка. Как показано раньше, основной предпосылкой для образования оригинальных черт характера является относительная самостоятельность образа жизни, выделение личности из ее непосредственного окружения... Поступление ребенка в дошкольное учреждение есть начало важнейшего процесса образования внутреннего мира, личной жизни, относительно самостоятельной и бесспорно уже не совпадающей с семейной жизнью ребенка. То, что ребенок с поступлением в детский сад развивается как бы в двух различных сферах жизни, имеет огромное положительное значение (при правильном сочетании семейного воспитания с общественным дошкольным, на основе педагогического руководства). Развиваясь в этих разных по образу жизни и характеру деятельности, но единых по своей советской направленности воспитания сферах, ребенок развивается как индивид с оригинальными чертами личности. Дошкольное учреждение для ребенка не параллельный образ существования наряду с семьей, а ведущее содержание его психического развития, перспектива жизненного развития...

Для ребенка этого возраста путь к обществу лежит через дошкольное учреждение и школу. Здесь в педагогически организованных коллективах ребенок находит разносторонние и всевозрастающие по своему объему возможности общения с действительностью, следовательно, отражение этой действительности в сознании. Таким образом, в дошкольном учреждении, еще и до поступления в школу, ребенок приобретает свою, отдельную от семьи, личную жизнь, но эта личная жизнь сама является продуктом жизни ребенка в педагогически организованном коллективе. У ребенка-дошкольника появляются новые для семьи заботы, привязанности, вкусы, интересы, источниками которых является дружба и товарищество в дошкольном учреждении, его режим, правила поведения, игровая деятельность и игрушки, создаваемые для ребенка в системе определенных целей и методов коммунистического воспитания.

В семейном воспитании с поступлением ребенка в дошкольное учреждение должно наступить существенное изменение: семья отныне руководствуется задачами общественного воспитания и должна укреплять влияние дошкольного учреждения на ребенка. Иначе складывается и отношение родителей к личной жизни ребенка после поступления его в дошкольное учреждение; уважать личную жизнь ребенка с этого момента означает уважать его жизнь и деятельность в этой новой, самостоятельной среде, его новые интересы, привязанности, вкусы, всевозрастающий круг общения. Именно потому, что ребенок в этой новой, отдельной от

семьи среде жизни обретает собственный внутренний мир в процессе новой деятельности (игровой деятельности с элементами учения) и новых средств общения (дошкольный коллектив), дошкольное учреждение становится для ребенка основной формой существования, и первоначальные активные черты характера формируются именно здесь. Естественно поэтому, что поступление ребенка в дошкольное учреждение означает начало новой жизни, интересной, творческой, полной заманчивых перспектив. Такой день не может не стать поэтому событием, днем фазообразующего значения для последующего развития его жизни.

При правильной педагогической организации дошкольного учреждения жизнь здесь не может стать трафаретной, шаблонной. В дошкольном учреждении отражаются политические и культурные события страны, педагогическая действительность сама творит все новые и новые обстоятельства жизни ребенка, изменяя предмет и методы педагогической работы, постоянно обновляя ее содержание и форму. Многие из обстоятельств дошкольной жизни превращаются мастерами этого дела в педагогические события, изменяющие положение и деятельность ребенка, создающие новые дела самого ребенка. Педагогическое творчество и искусство заключается, в частности, в искусстве творить, создать для ребенка радостные события и обстоятельства, полные серьезного значения и смысла для личности ребенка. Творить обстоятельства жизни в дошкольном воспитании и означает сознательно развивать характер у дошкольников. Искусство творить действительную, реальную жизнь ребенка, а через нее сознание и характер — таково действительное воспитательное мастерство. Известно, что на детей нотация как метод чисто словесного убеждения, если она не подкрепляется никакими реальными педагогическими делами, действует отрицательно, и именно потому слова учителя приобретают воспитательное значение лишь тогда, когда они значительны своим реальным содержанием, делами воспитания, творящими жизнь ребенка...

...Коллективная жизнь и общественная организация совместной деятельности детей создают свою «магистратуру», свое «управление» и правило деятельности, обязанности и права, почетные функции, награды и наказания, свою эмоциональную установку, побуждающую ребенка к деятельности в духе соревнования и сотрудничества. В этих коллективных игровых действиях дети удовлетворяют свою потребность в новых ярких впечатлениях. Детям органически чужд трафарет, шаблон. Ничто не ненавистно им так, как скука и однообразие в жизни. Общественная жизнь и коллективное отношение детей и воспитателей приучают ребенка не только к самостоятельности в игровой деятельности и предобучении, но и к активному участию в изменении обстоятельств жизни своих и других людей, связанных общностью обстоятельств и совместной деятельностью, к созданию ярких и важных событий жизни в дошкольном учреждении...

...Если вся система жизненных отношений в детском саду и семье создает образ жизни ребенка, состоящий как бы из динамического взаимодействия двух различных сфер, производящих личную, внутреннюю жизнь ребенка, следовательно и оригинальность образуемых черт характера, то игра представляет ту основную форму деятельности ребенка-дошкольника, которая активно производит эти черты характера... Войдя в игру и раз за разом совершенствуясь в ней, соответствующие действия закрепляются, ребенок все совершеннее овладевает ими, игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок, конечно, не для того играет, чтобы подготовиться к жизни, но он, играя, готовится к ней, потому что у него закономерно появляется желание разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, не ставшими еще привычными. В результате он еще в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности — он играет, потому что развивается, и развивается потому, что играет, игра — практика развития.[С. Л. Рубинштейн, 1946].

Из общения со взрослыми ребенок черпает и средства и мотивы своих игр, причем в процессе развития игры перестают быть полностью подражательными и все более становятся самостоятельными и творческими. Так, в процессе развития изменяется и психологическая структура игровой деятельности. От «двигательных», моторных игр к игровым действиям, носящим предметный и направленный, преднамеренно целевой характер (сюжет, фабула, распределение ролей), ребенок проходит эффективный путь, формирующий такие качества его характера, как любознательность, инициативность, находчивость, сообразительность, настойчивость, решительность, самообладание и т. д.

Специальные исследования показали основную линию сюжетных игр ребенка-дошкольника в возрасте 3,5—5 лет. На этом первом этапе они схематически отрывочны, так как ребенку трудно еще развивать последовательно, связно свои замыслы с замыслами других детей, участвующих в игре, соотносить свои намерения с развивающимся игровым действием в целом. У детей очень значительно стремление к совместной игре, однако они плохо понимают еще друг друга вследствие неразвитости у них логического мышления. Поэтому, с одной стороны, происходит частая смена сюжета, изменения внутреннего содержания игры, с другой — связи между детьми в игре еще случайны, нелогичны и немотивированны. Роли в игре иногда возникают, но не закрепляются и не оформляются. У средних дошкольников (4—5 лет) роль и сюжет приобретают некоторую оформленность, но сохраняют, хотя и несколько меньшую, неустойчивость. Важно то, что роли закрепляются и тем самым коллективное начало игры начинает приобретать ведущее значение. Возрастает также и понимание чужих игровых намерений, растет критика замысла и его осуществления, хотя и еще весьма элементарного характера. У старших дошкольников (6—7 лет) наблюдаются уже фабульные игры с прочно и

определенно сложившимся сюжетным содержанием, определяющим внутреннюю коллективную организацию игры. Сюжет и фабула игры обуславливаются не только внешним непосредственным побуждением, но и внутренними интересами и убеждением самих детей. Как правильно указывает С. Л. Рубинштейн, «развитие сюжетных игр связано с умственным развитием ребенка — со способностью представить нечто, сосредоточить внимание на различных сторонах действительности, относительно самостоятельно, творчески обработать полученный материал, понять логику человеческих действий в определенной ситуации. Развитие творческой игры связано также со способностью к драматизации, к изображению материала» [1946, с. 597—598].

Эволюция игровой деятельности в дошкольном возрасте выражает сдвиги не только в умственном и эмоционально-динамическом развитии ребенка, но и в образовании и преобразовании воли и характера ребенка. Правила игры и устойчивые действия развивают у ребенка известные волевые черты: выдержку, преодоление своего нежелания и умение считаться с намерениями партнера по игре, ловкость, находчивость и быстроту ориентации в обстановке, решительность в действиях. Также зарождаются в этом процессе развития игры практическое знание своих сверстников, чувства товарищества и дружбы, привязанности и вкусы, производящие коммуникативные свойства характера.

Все эти качества порождаются отношением, складывающимся и организуемым в процессе игры, и именно в этом значение коллективной педагогической организации игры в детском саду. Однако одни лишь коллективные отношения, создавая общую ситуацию развития, еще не могут обеспечить активного развития деятельности ребенка в игре, если эта деятельность не будет вооружена. Нужно отметить, что психологическая теория игры недостаточно уделяла внимания роли игрушки в структурообразовании деятельности ребенка-дошкольника. Между тем игрушка — основное оружие, основное средство игровой деятельности ребенка, без которого невозможно производство предметных действий в игре. Игрушка является орудием не только собственно конструктивной («строительной») игры, но и сюжетной, и спортивной, и тем более военно-технической. Посредством игрушки ребенок овладевает собственным замыслом, планом действия, и переводит свои действия из воображаемой деятельности в деятельность реальную, практическую. Оперирование игрушкой развивает не только психомоторику, что, впрочем, само по себе важно, поскольку оно развивает зрительно-моторную координацию, конструктивную моторику и сообразительность, но и волевые качества играющего ребенка, волевое усилие и его распределение во времени, распределенное и конструктивное внимание (внимательность), установку на созерцание и различение форм и оптически пространственных качеств вещей (наблюдательность), настойчивость и выдержку.

Инструментализация игровых действий игрушками сообщает игре волевой характер, опосредует эмоциональную динамику игры качествами активной познающей и преобразующей предметной деятельности. Именно это обстоятельство сообщает игрушке дидактическое значение в самом широком смысле этого слова...

Теория и практика дошкольного воспитания фактически исходит именно из такого понимания роли игрушки и придания ей дидактического значения, равно как и обеспечения игровой функции, сохранения этой функции в применяемых для целей дошкольного воспитания дидактических пособиях.

II. Дидактические задачи дошкольного воспитания и воспитание воли и характера ребенка

В систему дошкольного воспитания входят и дидактические задачи в отношении формирования умственных способностей ребенка-дошкольника и интеллектуальной подготовки его к школе. Мы остановимся на анализе воспитательного воздействия дидактических материалов в процессе дошкольного воспитания на формирование индивидуальных черт воли и характера, на анализе процесса воспитания некоторых свойств характера и воли: наблюдательности, сообразительности и настойчивости.

Воспитание наблюдательности

Известно, что способности распознавать качества предметов, подмечать необходимые явления и обращать на них внимание не прирождены человеку, но воспитываются с раннего детства: опыт воспитания свидетельствует о том, что эти способности чувственного познания развиваются в дошкольном возрасте, laying тем самым основание общему умственному развитию ребенка. Методы сенсорного воспитания Фребеля, Монтессори и других исходили из принципов эмпирической психологии в понимании первичной роли органов чувств в умственной деятельности, и действительно, естествознание и психология показали огромную роль органов чувств в развитии умственных способностей. Однако психология показала, что степень совершенства, тонкости развития самих ощущений зависит не только от развития органов чувств, но и от степени развития мышления. Современная психология блестяще подтвердила мысль Ф. Энгельса о том, «...что специальное устройство человеческого глаза не является абсолютной границей для человеческого познания.

К нашему глазу присоединяются не только еще другие чувства, но и деятельность нашего мышления»¹. Единство восприятия и мышления в процессе развития познавательной деятельности выражается во всевозрастающем опосредствовании чувственных впечатлений мышлением в виде особой деятельности — наблюдения.

Наблюдение есть известная целенаправленная деятельность, организующая чувственные восприятия в соответствии с известными интеллектуальными задачами, т. е. определенное взаимодействие чувственных восприятий и мышления, выражающихся в известной деятельности человека. Таким образом, наблюдение не есть любая совокупность внешних впечатлений, но лишь определенная произвольная деятельность человека, направленная на восприятие и понимание определенных явлений жизни. Произвольный, волевой характер наблюдения предполагает длительное волевое напряжение, сосредоточение внимания на предмете наблюдения и собственных функциях; это возможно лишь благодаря тому, что наблюдение есть избирательная чувственная деятельность, выражающаяся в произвольном ограничении поля зрения, длительной концентрации интересов и мыслей на определенной задаче.

Организованность наблюдения выражается в плановости восприятия, т. е. развертываний наблюдений в известной последовательности, соответственно задаче наблюдения. Существенным моментом организации наблюдения является также относительная непрерывность и устойчивость восприятия определенных предметов в определенный период. Еще более существенными моментами организации наблюдения являются интерпретация наблюдаемых фактов и преднамеренное экспериментирование ими.

Элементы организации наблюдения фактически даны уже в дидактической работе с дошкольниками, вплоть до создания некоторых экспериментоподобных дидактических занятий с правильным подравниванием цветов, подбором общих понятий и т. п. (в дидактической системе Б. Хачапуридзе [1963]). Если наблюдение есть определенная познавательная деятельность, то наблюдательность есть та совокупность личных качеств и способностей человека, которая вырабатывается именно этой деятельностью.

Наблюдательным в обыденной жизни справедливо называют человека, подмечающего существенные, важные черты в окружающем, умеющего приглядываться к окружающему, правильно распознавать внутренние стороны видимых явлений. Такого рода сложную и ценную способность можно выработать лишь за многие годы и посредством специальных методов воспитания. В общей характеристике наблюдательности можно отметить несколько наиболее важных качеств: инициативность, любознательность, сообразительность, настойчивость и, что особенно важно — восприим-

¹ Энгельс Ф. Диалектика природы. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 20, с. 554.

чивость, т. е. повышенную чувствительность к определенным воздействиям внешнего мира.

Инициативность представляет собой качество ума и воли, заключающееся в «почине», в оригинальной постановке новых вопросов. В процессе действия в соответствии с ходом наблюдения человек должен уметь выдвигать перед собой новые и новые вопросы, быть эластичным и уметь перестраиваться в ходе самого наблюдения, уметь переключаться на более важное, устранять ошибки и т. д. «Чувство нового» является необходимым для наблюдения, оно не ограничивается одним пассивным созерцанием, но активно ищет факты, необходимые для разъяснения интересующего ребенка вопроса. Таким образом, инициатива в наблюдении — это прежде всего активность поисков в процессе чувственного распознавания, «охота за фактами».

Любознательность является другим компонентом наблюдательности. Это качество заключается в определенной активной установке интересов на наблюдаемое. Наблюдатель должен вкладывать страсть в процесс наблюдений. Самый процесс наблюдения не может быть для детей иным, нежели эмоционально взволнованным. Без привития известной любви к наблюдению и жгучего, волнующего интереса к наблюдаемым фактам невозможно развить наблюдательность. Однако инициативности и любознательности еще недостаточно для формирования наблюдательности как характерологической особенности. Важную роль в этом отношении играет сообразительность как качественная особенность умственной деятельности и воли, выражающейся в быстроте ориентировки и быстроте решения практически важных умственных задач, поскольку наблюдение и есть одна из самых важных умственных задач. Поскольку наблюдение есть длительный и притом специально организованный произвольный процесс, постольку важно быть настойчивым, т. е. быть способным к длительному волевому напряжению, к распределенному волевому усилию...

...Нужно исходить из того, что наблюдательность как способность является продуктом наблюдения как деятельности. Развитие наблюдательности с самого начала связано с руководством воспитателей, с тем, что делают воспитатели предметом чувственных впечатлений ребенка, как они приучают ребенка рассматривать этот предмет, подмечать в нем существенное, проверять и закреплять свои чувственные впечатления. Понятно, что ребенок и до систематического воспитания, и независимо от воспитателей наблюдает, получая большое число впечатлений от природы, общественной жизни, быта людей, однако приобретенные таким образом знания носят случайный характер и, имея малое значение для умственного развития ребенка, не укореняются в его личности.

Прогрессирующий рост сенсорных способностей у детей в процессе их воспитания (сравнительно с такого рода стихийной впечатляемостью вне процесса обучения) объясняется их общим умственным развитием на основе воспитания и обучения, на основе

выработки у них сознательной установки на восприятие внешнего мира. Исследования Узнадзе [1963] и Хачапуридзе [1962] достаточно убедительно вскрыли влияние характера и степени развития сенсорных процессов ребенка на самый процесс восприятия. Следовательно, сознательная установка, организующая определенным образом процесс чувственного познания и способствующая осмыслению чувственных впечатлений, перестраивает процессы ощущения и восприятия, делает их более совершенными и объективными. В связи с этой выработанной, новой для ребенка установкой развивается и обогащается речь, в свою очередь влияющая на дальнейшее развитие и уточнение восприятия. В дифференцировке восприятия цвета, затем восприятия формы и величины предметов закладываются основы наблюдательности еще в дошкольном возрасте. С этой же дифференцировкой связана выработка у детей правильного отношения к вещам. Развиваемая под влиянием умственного и эстетического воспитания, сознательная установка на восприятие имеет огромное значение как в формировании эмоционально-волевой направленности восприятия, так и в выработке соответствующих навыков наблюдения. Выделение формы, величины, количества, объема, пропорции вещей из единого комплекса воспринимаемых объектов в результате наблюдения приводит к развитию уже в дошкольном возрасте «установок на созерцание» (Хачапуридзе, 1962), воспитываемых дидактическими материалами, разработанными на основе психологической теории установки.

Многообразие и сложность детского наблюдения обнаруживают детские рисунки, постройки, самоделки, широко распространенные в практике дошкольного воспитания. Как видим, развертывание процесса наблюдения и формирование в нем наблюдательности у детей являются продуктом воспитания, планомерной педагогической работы с детьми в детском саду, чем и определяются стадии развития наблюдения дошкольников, как это показано в опытах С. Л. Рубинштейна и Г. П. Овсепян [1939]. В этом отношении особенно важна правильная постановка вопросов перед ребенком в отношении воспринимаемого им предмета или изображения. От формы вопроса, с которым обращается воспитатель к ребенку в отношении описания и толкования вещей, рисунков и т. д., зависит организация мыслительного процесса и характер его сознательной установки на воспринимаемое. Руководство процессом восприятия способствует развитию критического отношения ребенка к своим чувственным впечатлениям, весьма существенного для образования готовности ребенка-дошкольника к поступлению в школу.

Исходя из современных психологических представлений о наблюдении и наблюдательности, нужно признать, как на это мы указывали в свое время [1940, 1941 б], что наиболее совершенным и эффективным методом их развития являются дидактические материалы Хачапуридзе [1963]... Эти материалы не являются лишь средствами сенсорной тренировки, но развивают существенные, «цент-

ральные» качества личности ребенка, опосредствующие сенсорные процессы. Им (этим дидактическим материалам) суждено сыграть роль основного метода советского дошкольного воспитания в решении дидактических задач. Они обладают также свойствами игрушки, приобретающей общее воспитательное значение для формирования элементов воли и характера ребенка-дошкольника в детском саду.

Воспитание сообразительности

Работа над быстрым и правильным распознаванием цветов и определением форм вещей, особенно обозначением их в речи, представляет собой обширное поле также и для развития такого интеллектуально-волевого качества характера, каким является сообразительность. Дидактические условия, в которых проводится работа с этими материалами, приучают ребенка к быстрой ориентировке и точности ответов, к осознанию и исправлению ошибок... Совместная работа детей при решении этих дидактических задач стимулирует их к соревнованию, а тем самым повышает эмоциональный заряд их сенсорно-мыслительной работы, усиливает мотивы быстроты и точности ответов и действий, в чем особенно и выражается сообразительность. Особое значение для развития сообразительности имеют специальные дидактические материалы Хачапуридзе, рассчитанные на развитие сложных интеллектуальных действий: лото общих понятий и дидактические материалы для числа. Сочетание мышления и воли ребенка на основе стимуляции их интересов и эмоций игровой обстановкой и характером заданий, поставленных перед ребенком в ходе работы, специально развивает сообразительность как характерологическую особенность дополнительно к тем задачам развития у детей способности к элементарной дифференцировке, которая успешно разрешается этими дидактическими материалами.

Нужно, однако, иметь в виду, что воспитание сообразительности эффективно лишь тогда, когда сложная умственная задача требует ее быстрого, срочного разрешения в условиях совместной работы, соревнования. Поэтому дидактические материалы, предъявляемые в условиях соревнования и срочности решения задач, выступают как средства умственного развития, приобретают роль приема в воспитании элементов воли и характера ребенка.

Воспитание настойчивости

Сохраняя значение игрушки, дидактические материалы в детском саду приобретают и новое значение учебного средства, инструмента организации умственного акта. Этот организующий момент включает в себя не только длительную, направленную воспитателем деятельность, но и требование, являющееся известным мотивом этой деятельности ребенка. Для выполнения требований,

предъявляемых дидактическими материалами, необходимы связанные действия, объединенные общей поставленной задачей, длительное волевое напряжение, распределение волевого усилия в течение известного срока, достижение поставленной цели. Естественно, что настойчивость ребенка в действиях с дидактическим материалом осуществима постольку, поскольку эмоционально насыщены эти материалы, включающие в себя элемент игрового действия.

В силу эмоциональной импульсивности ребенка-дошкольника, особенно младшей и средней групп, образование настойчивости представляется не легким делом. Настойчивость имеет свою историю, какой и является первоначально терпение, элементарная выдержка, торможение непосредственных импульсов и стремлений. Воспитание такого рода торможения, задержка отвлекающих импульсов в процессе работы над дидактическими материалами не определяются, как понятно, самой структурой дидактических материалов, но лишь правильной организацией воспитательной ситуации этой работы, приучением ребенка к относительно длительной устойчивой работе с постоянной стимуляцией его эмоций и интересов.

III. Формирование воли в процессе дошкольного воспитания

Стендаль метко отметил, что в уединении можно приобрести все, кроме твердости характера. Эту замечательную мысль он пояснил тем, что для того, чтобы воздействовать на других, нужно испытывать воздействие со стороны других. Вслед за этим очень важно отметить значение практики общения, общительности, практического знания людей и самооценки в формировании воли. Известна связь между недовольством собой и неуверенностью в себе, в своих возможностях. Эти два момента являются различными проявлениями самооценки, воспитанными в результате определенной практики общения и образа жизни. Между тем недовольство собой и неуверенность в себе порождают нерешительность и ненастойчивость, т. е. слабоволие. Наоборот, уверенность в себе является одним из условий образования решительности и настойчивости, т. е. волевых качеств характера.

Одним из первичных и основных волевых качеств характера следует поэтому считать самообладание как известное взаимопроникновение и взаимопереход самооценки и воли... Известно, что в раннем детстве характерной особенностью волевой сферы является непосредственная импульсивность, аффективно-двигательная мотивация и форма проявления воли в виде импульсивно-функционирующих желаний... Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, так что избирательность сначала означает лишь некоторое многообразие мотивов, между кото-

рыми в силу этого иногда возникает борьба. Много шансов на победу в этой борьбе имеют сначала непосредственно действующие чувственные стимулы перед более отдаленными, данными лишь в представлении, и особенно эмоционально яркие перед нейтральными. Лишь в ходе дальнейшего развития ребенок становится способным действовать не в силу эмоционально-привлекательных побуждений. Для этого требуется некоторое самообладание... Оно обнаруживается в отказе от чего-нибудь приятного...

Борьба мотивов, являющаяся одним из основных механизмов волевого действия (а к дошкольному возрасту уже закладываются важнейшие механизмы произвольных движений как наиболее простых волевых действий), становится возможной вместе с возникновением представлений у ребенка о более отдаленных, абстрагированных предметах его желаний, т. е. представлений о целях, достигнуть которые возможно лишь в дальнейшем и при посредстве известных усилий. Таким образом, непосредственная импульсивность действия ребенка перерастает в собственно волевой акт на основе опосредствования непосредственных желаний ребенка представлениями о возможных предметах, могущих стать целями его действий. Борьба мотивов первоначально и выступает в этой форме борьбы непосредственного желания обладать уже имеющимся предметом и представления о предмете желанном даже более, но отсутствующем в данной ситуации. Нечего говорить о том, что такое столкновение мотивов эмоционально сильно переживается ребенком, а интеллектуально обозначает выход за пределы наличной ситуации и образование известных целевых установок на будущие действия, т. е. их преднамеренность.

Противоречия первичного развития воли заключаются прежде всего в том, что импульсивное желание ребенка есть вместе с тем нежелание отказаться от наличного удовольствия во имя удовольствия предполагаемого, возможного и тем более какого-либо скучного или даже неприятного действия. Разрешение этого противоречия выступает в виде преодоления нежелания самим ребенком на основе прививаемых ему взрослыми представлений, а следовательно, и правил поведения. Именно это преодоление нежелания является одним из генетически важных механизмов воли, с которыми связано и воспитание склонности к порядку, аккуратности, выдержки (перед сном убрать игрушки, за столом терпеливо дожидаться своей очереди при раздаче пищи, в игре подчиниться действующему правилу и т. д.). В этом первичном элементе воли, собственно, уже заложены наиболее характерные проявления воли в ее зрелом виде: наличие намеренно поставленной цели, осознанное стремление к этой цели, постоянству в сохранении цели независимо от ряда отвлекающих факторов, наличие усилий в преодолении внешних или внутренних препятствий на пути к поставленной цели. От первичного элемента в виде преодоления нежелания к зрелой форме воли развитие волевых действий проходит сложный и длительный путь, один из острых периодов которого падает

именно на дошкольный возраст (и особенно на младший и средний периоды этого возраста).

Исследование генезиса воли ребенка [см.: А. Н. Давыдова, 1956] вскрыло ряд типичных явлений процесса преодоления им собственного нежелания действовать сообразно правилам поведения. Еще в преддошкольном возрасте действия ребенка становятся сознательно целенаправленными, но еще не полностью волевыми. Здесь можно лишь говорить о желании, определенно направленном и часто сохраняющем эту направленность вплоть до достижения цели, окрашенной в эмоции удовольствия. Так, например, ребенок делает выбор между несколькими игрушками и стойко придерживается этого выбора, несмотря на ряд отвлекающих мотивов. Уже здесь имеется наличие простейшей формы волевого проявления, выраженного определенно направленным желанием с известным постоянством, определяемым доминированием одной положительной эмоции над всеми остальными.

Вот это элементарное проявление направленности желания и сохранности цели означает простейшее проявление воли. Следующим этапом, характерным уже для младшего дошкольного возраста, является сочетание с направленностью и сохранностью цели способности к задержке, к отсрочке выполнения своего желания. Внутренней стороной этой задержки, собственно, и является борьба мотивов — «вот это я хочу» и «вот этого я не хочу» — и преодоление внутренней трудности, т. е. преодоление собственного нежелания. Давыдова показала, что путь начального развития воли таков: от неосознанных стремлений ребенка к развитию и овладению своими движениями, к избирательным, целенаправленным и обладающим известным постоянством желаниям, в основе которых лежит одна доминирующая эмоция удовольствия от обладания предметом в наличной ситуации, затем к хотя бы краткой, но все же отсрочке, задержке осуществления своего желания (простое ожидание, терпение) и, наконец, к одновременному переживанию двух противоположных друг другу эмоций со способностью не только отсрочки своего желания, но и преодоления своего нежелания действовать ради цели, вне наличной ситуации. Этот момент, как можно полагать, уже связан с известным суждением, более или менее сложной интеллектуальной деятельностью.

Когда наступает насыщение игрой, а вместе с тем от ребенка все же требуется продолжение занятия ею, тогда у него появляется эмоция неудовольствия, доминирующая над всеми остальными, вследствие чего ребенок старается отделаться от надоевшей ему игры. Когда же появляется условие, связанное с предоставлением удовольствия (например, получение новой игрушки), тогда на основе представления об этой вещи, еще отсутствующей в наличной ситуации, вновь возникает положительная эмоция, моментально одерживающая верх над эмоцией неудовольствия и резко изменяющая поведение, вместо отказа продолжать занятие — согласие. Здесь же именно возможно создать и столь необходимую

отсрочку, ситуацию ожидания, т. е. терпения. Необходимо между представлением о приятной цели и реальным достижением ее вставить определенный временной промежуток, в той или иной мере отделяющий приятную цель и заполненный содержанием, противоположным данной цели (например, собрать разбросанные части игрушки, которой ребенок уже пресытился, правильно сложить пирамиду и т. д., в то время как хочется играть в другие игры). Вот это одновременное совмещение разнонаправленных стремлений непременно предполагает установление определенного порядка их осуществления (сперва выполнить задание, потом получить новую обещанную игрушку), т. е. необходимо отсрочить, задержать одно из них, и притом наиболее приятное. Следовательно, как показала Давыдова, процесс преодоления своего нежелания связан со способностью к задержке и, кроме того, со способностью сохранения поставленной перед собой цели.

Наблюдения вместе с тем показали значительную вариативность процесса преодоления нежелания и зависимость его от особенностей темперамента, которые должны быть учтены при индивидуальном подходе в дошкольном воспитании.

Развитие в процессе дошкольного воспитания правил коллективного поведения детей и привычек этого поведения вырабатывает у них сознание необходимости действовать сообразно этим правилам, оценку собственного поведения с точки зрения поведения должного, основанного на поведении коллектива, общественного действия.

В образовании целенаправленности и планомерности волевых действий дошкольника определяющую роль играет именно это сознание правил поведения, как регулирующих удовлетворение своих желаний, так и стимулирующих процесс преодоления своего нежелания. Насколько осознание правил поведения становится для ребенка критерием его собственных волевых действий, самооценки и коммуникативных отношений, показывает исследование В. А. Горбачевой [1945] о мотивах детских жалоб в дошкольных учреждениях. Приведенный ею материал свидетельствует о том, что процесс осознания правил поведения, их нарушения и восстановления является весьма актуальным в общем процессе психического развития дошкольника. Как показывают эти данные, детские жалобы в подавляющем большинстве касаются не личных обид, а нарушения правил; апеллируя своими жалобами к воспитательнице сплошь и рядом без какой-либо личной неприязни к нарушителю, ребенок как бы ищет подтверждение правилу. В этом обращении к воспитательнице он как бы вновь проверяет его обязательность, действенность и всеобщность. Посредством усвоения правил поведения в коллективе ребенок овладевает собственным поведением и целями своих перспективных действий, и, что особенно важно подчеркнуть, вместе с ростом этого самообладания он овладевает коллективными отношениями, приучается воздейство-

вать на других организовано в соответствии с правилами и целями общественного поведения.

Дошкольное воспитание как начальная ступень общественного воспитания ребенка впервые систематически формирует волю ребенка именно потому, что общественная, коллективная обстановка развития позволяет воздействовать на ребенка волей других и стимулировать его собственную волю организацией его воздействия на других в процессе коллективной игры и совместной жизни и деятельности детей в детском саду.

Наконец, исключительные возможности предоставляются дошкольным воспитанием делу содержательного развития воли в уже более развитых и идейно направленных формах: мужества, храбрости, боевой инициативы и ловкости. Как и во всякой игровой деятельности, на этой, более зрелой, старшей ступени дошкольного воспитания необходимы орудия деятельности, т. е. игрушки с соответствующими дидактическими достоинствами.

Военная игрушка для дошкольников — это чрезвычайно трудная и сложная педагогическая проблема, поскольку такая игрушка должна тренировать не только сообразительность, наблюдательность, изобретательность, но и храбрость, ловкость (зрительно-моторную слаженность), идейную направленность (патриотические цели действий, ненависть к враждебным целям и т. д.). Несомненно, что эти качества не могут быть привиты лишь игрушкой, но требуют воспитания посредством всей игровой деятельности ребенка и убеждения его взрослыми, но очень многое зависит и от дидактических возможностей самой игрушки.

Новый путь в этом отношении найден Хачапуридзе в конструировании оригинальных игрушек: «бильярд с пушками», «береговая батарея», «зенитная батарея». В этих игрушках не только развиваются смекалка, сообразительность и патриотические эмоции, но и зрительно-моторная координация, глазомер и ловкость произвольных действий, выдержка и стойкость, являющиеся предпосылками настойчивости.

Наличие движущихся целей в этих игрушках создает сложные и оптимальные условия одновременно как для интеллектуальных, следовательно и сенсорных, так и для волевых функций ребенка. Особенно важно то обстоятельство, что эти игрушки коллективного действия, следовательно, могут и должны включаться в ситуацию соревнования, состязания (приобретают военно-спортивный характер), а объект борьбы и прицела общий и безличный, что позволяет повысить общий коллективный тонус игры. Этот новый тип конструкции военно-спортивной игрушки психологически наиболее оправдан в целях комплексного воспитания воли и характера дошкольника. Надлежит дальнейшее конструирование именно этого типа игрушки и соответствующее создание разнообразных игровых ситуаций для наиболее эффективного использования педагогических возможностей этого нового типа игрушки.

IV. Преобразование темперамента в процессе дошкольного воспитания

Исследование генезиса воли у детей в преддошкольном и дошкольном возрастах (Давыдова, Шифман, Ананьев) показали первоначальную зависимость волевых проявлений ребенка от особенностей его темперамента. Особенно ярко выявились два типа темперамента у детей, сказывающихся на протекании их волевых действий. Так, одни дети могут сохранить поставленную перед ними цель, даже если их внимание неоднократно отвлекается в сторону от этой цели. Отвлечение это носит всегда временный характер, и они снова возвращаются к достижению первоначальной цели, что объясняется стойкой эмоциональной фиксацией представлений о цели. Другие дети, напротив, отвлекаясь от основной цели, моментально теряют ее и больше к ней не возвращаются. Доминирующую роль у них играют сенсорные переживания, и их яркому многообразию подчинено все их внимание. Представление цели должно обладать большой эмоциональной насыщенностью для того, чтобы привлечь к себе их внимание и удержать его, несмотря на внешние отвлечения. У этих детей представление как бы непосредственно переходит в движение (импульсивность), им трудно отсрочивать свои желания, преодолевать собственное нежелание, действовать в нужном направлении. С этими общими особенностями темперамента непосредственно связана их моторная характеристика, тормозимость движений в первом случае, повышение моторной возбудимости во втором.

Из сопоставления этих двух типов вытекают общие принципы индивидуально-типического подхода в процессе воспитания. В отношении возбудимого типа темперамента необходимо направить воспитание по пути развития у таких детей сдерживающих механизмов: умения ждать, отсрочивать свои желания, сдерживать свои импульсы. В отношении тормозного типа, напротив, воспитание должно снимать эту повышенную тормозимость путем приучения детей к быстрому переключению на новую деятельность, преодолению своего нежелания сделать что-либо и т. д.

Было бы неправильно думать, что тормозимый тип предоставляет больше возможностей для воспитания воли, нежели тип возбудимый. Давыдова показала, что способность к задержке, неотвлекаемость, сохранность цели и т. д. могут сами по себе не только не образовать воли, но, напротив, обратиться против нее при неправильном педагогическом подходе. Та же самая задержка вместо того, чтобы способствовать развитию воли, при неправильном воспитании может развивать в детях слишком большую тормозимость, переходимую в негативизм, т. е. породить упрямство вместо настойчивости.

Свойства возбудимого темперамента (большая эмоциональность, отвлекаемость, импульсивность движений) сами по себе не

могут быть препятствиями для образования сильной воли. Под влиянием правильного (в системе детского сада) воспитания, способствующего развитию в таких детях способностей к задержке, к предварительному обдумыванию своего действия, к аккуратности, эти качества (большая живость, эмоциональная насыщенность стремлений и желаний) могут стать хорошей базой для развития сильной воли (поскольку волевой человек вместе с тем человек сильных и глубоких эмоций и страстей, но направленных к единой цели).

В ряде исследований было доказано, что сильная воля может быть сформирована у детей на базе различных темпераментов, в том числе и так называемого слабого типа нервной системы (меланхолического темперамента). Напротив, отсутствие правильного воспитания может привести даже на базе сильного типа нервной системы к развитию слабоволия. Из этих же данных следует, что воспитание воли на базе известных темпераментов приводит к преобразованию самих темпераментов. Так, особенно претерпевает преобразования аффективно-моторная сторона темперамента под влиянием развития волевых действий. Равно изменяется также общий тип чувствительности ребенка, психический темп, эмоциональный тонус и стиль поведения.

Аналогичное влияние наряду с волевым развитием на развитие и преобразование темперамента у детей оказывает формирование самооценки и коммуникативных качеств характера. Наши исследования показали, что характер первоначально развивается на базе темперамента, являющегося его природной основой, но в ходе развития и воспитания личности характер приобретает все большее значение, преобразуя глубокие механизмы темперамента, т. е. собственную естественную основу. Этот факт свидетельствует об огромной силе воспитания и возможности не только заново образовывать новые свойства личности — характер, но и коренным образом изменить даже его естественные особенности, связанные с наследственной организацией (темперамент и тип нервной системы).

V. Нравственная готовность ребенка к школе

В дошкольном воспитании организация игровой деятельности детей включает и элементы как учения, так и труда. Работа с дидактическими материалами организует единство созревания и воспитания интеллектуальных функций, определяющих готовность ребенка к обучению.

Однако уже исследованием Л. С. Выготского, показано, что такое функциональное развитие интеллекта еще недостаточно для интеллектуальной готовности ребенка к поступлению в школу.

В свете концепции Д. И. Узнадзе о роли установки в опосредствовании интеллектуальных процессов ясно, что готовность ребенка к обучению определяется прежде всего воспитанием и развитием у него надлежащих познавательных-волевых установок. В свете этого же учения очевидно, что формирование установок как известных целостных модификаций личности представляет собой общее изменение структуры личности, а следовательно, можно думать, и характера. Не только ум ребенка, но и вся его жизненная направленность, диспозиция к деятельности, мотивация поведения, самосознание и коммуникативные отношения должны быть развиты в такой мере и форме, чтобы нравственно подготовить ребенка к школе, превратить самый день поступления в школу в крупнейшее событие его жизни, пролагающее путь дальнейшему развитию. Формирование воли и характера у дошкольника составляет один из важнейших моментов этой нравственной готовности ребенка к новому образу жизни — школьному режиму и организации новой деятельности — учению, к новым перспективам — гражданскому совершенствованию и самостоятельной деятельности.

К постановке проблемы развития детского самосознания

I

Вопрос о формировании самосознания ребенка-дошкольника и школьника трудно решать, не определив предварительно пути первоначального формирования самосознания и условия его образования.

Это замечание тем более существенно, что до настоящего времени высказываются диаметрально противоположные взгляды о развитии самосознания у ребенка до его поступления в школу или даже до начала воспитания в детском саду.

Одна довольно распространенная точка зрения состоит в том, что ребенок обладает какой-то формой самосознания с первых же месяцев жизни, другая, — напротив, связывает образование самосознания с какой-то более высокой и специальной формой более или менее самостоятельной деятельности.

В первом случае полагается, что уже в узнавании собственного изображения (в зеркале, на фотографии и т. д.) проявляется формирующееся самосознание, причем основным механизмом его образования является развитие произвольных движений, ходьба и овладение языком.

Во втором случае полагается, что самосозна-

ние формируется лишь в относительно самостоятельной деятельности: у ребенка-дошкольника — в приучении к самообслуживанию, в самостоятельной игре, а у школьника — в элементах самостоятельной работы в процессе учения, и особенно в формировании идейной основы его деятельности.

Первая из этих точек зрения датирует возникновение самосознания слишком рано, вторая — слишком поздно. Но дело не только в сроках возникновения самосознания, но и в самом принципе понимания условий и симптомов образования самосознания.

Трудно найти абстрактный, равный для всех ступеней развития принцип генетического анализа детского самосознания. То, что для одного периода развития выступает основным условием образования самосознания, в последующем либо превращается во второстепенное условие, либо вообще перестает быть фактором формирования самосознания. Кроме того, каждое из этих условий производит функции самосознания в общей связи единого образа жизни ребенка, вне рассмотрения которого не могут быть правильно расценены и отдельные условия. Это положение справедливо не только в отношении произвольных движений, но и в отношении «самостоятельных» предметных действий (осуществляемых без непосредственного руководства). Так, например, «самообслуживание» у ребенка-дошкольника может и не выступить основным условием образования самосознания, если только оно разворачивается в узкой, замкнутой семейной среде и не связано с развитием коллективных отношений между детьми и расширяющимся кругом взрослых, если оно не обработано педагогически.

Тем более правильно выдвинуть это положение в отношении развития самостоятельной деятельности школьника, развивающегося различно в сферах семейной и школьной жизни. Превращать какой-либо один признак объективной самостоятельной деятельности в особый фактор, отрывая его от целостной структуры жизненных сфер, в которых развивается ребенок, значит в действительности отказаться от последовательного объективного психологического анализа развития детского самосознания.

Не представляет собой выхода из трудного положения и попытка Штерна [1923] анализировать детское «самочувствие» как предысторию самосознания. Кроме правильного указания о преимущественно эмоциональном характере отношений ребенка «к себе», в положении Штерна все ложно (и проявление «самочувствия» ребенка лишь в «сопротивлении объекту», т. е. в капризах, упрямах, и преимущественное проявление «эгоцентризма» ребенка в форме себялюбия и т. д.). Штерн разворачивает детское самосознание из эмоционального саморазвития субъекта, рассматривая его вне реальной жизни, деятельности и воспитания ребенка, в духе идеалистической теории сознания.

В интересных фрагментах теории самосознания, выдвинутой С. Л. Рубинштейном [1957], нет цельной и вместе с тем конкретно-разнородной характеристики различных условий и признаков раз-

вития детского самосознания. Исходя из правильной мысли о том, что самосознание порождается объективно самостоятельной деятельностью, Рубинштейн превращает это положение в абстрактный принцип, вследствие чего оказывается возможным сопоставить внешне различные условия и проявления сознания как специфические условия и признаки самосознания. Поэтому у Рубинштейна самосознание, с одной стороны, формируется уже у младенца в развитии его произвольных движений, а, с другой стороны, у ребенка-дошкольника самосознание связывается лишь со сложными формами самообслуживания.

Подобное противоречие объясняется тем, что в программе исследования самосознания, разработанной Рубинштейном, нет стадияльной гипотезы развития самосознания, опираясь на которую было бы возможно исследовать историю развития и воспитания детского самосознания. В наших исследованиях делается попытка наметить такую стадияльную схему развития и воспитания детского самосознания.

II

Многие авторы стремятся выйти из трудностей теоретического анализа генезиса самосознания установлением первичности так называемого «физического я» ребенка. Предполагается, согласно, например, Джемсу [1910] или Жанэ [1930] (несмотря на многие разноречия в общей теории психологии), что «телесная» или «физическая» личность у ребенка «развертывается» очень рано. П. Жанэ «биологически» обосновывает этот взгляд анализом физиологических механизмов самокоординации организма, отнесенности функций к его саморегуляции в форме кинестезии и сенестезии. П. Жанэ в этой связи развивает характерную для буржуазной психологии гипотезу о вторичных действиях и связанных с ними «эмоций триумфа» (успеха) и «поражения» (неуспеха), которые объективно составляют первоначальный фонд самосознания. Полагается, таким образом, что ребенок начинает субъективно относиться к себе (в форме наивного самосознания) в силу развивающейся саморегуляции организма и интéroпроприоцептивной чувствительности. Жанэ сделал попытку построить концепцию самосознания «снизу», от органической основы и последовательно (для своей точки зрения) применил ее как генетический принцип в изучении личности. Согласно этой точке зрения, ребенок должен осознавать себя постольку, поскольку ряд жизненных функций относится к самому организму, в том числе и сенсорно-аффективные функции саморегуляции организма.

Действительно ли является кинестезия источником первоначального формирования детского самосознания? Даже если учесть соображения Жанэ о вторичных действиях и кинетических структурах, ответ на этот вопрос должен быть дан отрицательный.

К сожалению, до настоящего времени еще нет специальных исследований формирования «схемы тела» у маленького ребенка,

т. е. анализа представлений ребенка (особенно до трех лет) об его собственном теле и его органах. Я позволяю себе поэтому остановиться на некоторых своих наблюдениях за развитием ребенка на первом году жизни. Рассмотрим несколько фактов из наших наблюдений за процессом формирования «схемы тела» у ребенка, его отношений к своему телу и органам.

Остановимся на общеизвестном факте «игры» ребенка с собственными ножками. По нашим наблюдениям, ребенок «играл» со своими ножками точно так же, как и с любой посторонней вещью, вплоть до 9—10 мес., когда он начал ходить. Эта «игра», выражавшаяся в перебирании ручками ножек, сопровождавшаяся гулением, в присасывании к ножкам и пр., продолжалась и тогда, когда ребенок уже научился сидеть самостоятельно и когда он умел уже ползать. Однако это отношение к своим ножкам как к внешним вещам резко обрывается с началом ходьбы. Ребенок как бы «теряет интерес» к своим ножкам как к предмету игры. Став органом деятельности, ножки превращаются сами из предмета игры в средство игры: ребенок любит топать ножками, отталкивать ими вещи, действовать самими ножками, а не с ними. Можно явственно проследить, как ножки становятся неотъемлемой частью деятельности ребенка в отношении вещей, предметов внешнего мира. Между тем кинестезия имела место и достаточно усложнялась и до начала ходьбы; однако ребенок не относил ножки «к себе».

Значит ли это, что с началом ходьбы у ребенка уже есть полностью сформировавшееся представление о себе как о физическом «я»? Ответ на этот вопрос в известной степени дает другое наше наблюдение и специальный эксперимент. Нам интересовал вопрос, в какой мере ребенок может отделить от своего тела постороннюю вещь, опираясь лишь на кожную рецепцию и кинестезию. Для этой цели был поставлен следующий опыт: какая-либо вещь (игрушка), с которой ребенок играл, пряталась мной под платице или даже в штанишки ребенка (спереди). Этот эксперимент проводился начиная с 10 мес., когда ребенок уже хорошо передвигался (при поддержке взрослого). У ребенка к этому времени была отлично выработана поисковая реакция на обращение «где?». При этом обращении ребенок проявлял специфическую ориентировочную реакцию, искал взглядом предмет, поворачивал голову, корпус, вытягивал ручки и т. д.

Обычно ребенок к этому времени с легкостью решал такие задачи на поиски вещей, если даже вещь пряталась под другой вещью (например, отодвигал подушку, за которой была спрятана игрушка, или открывал коробку, куда вкладывалась незаметно от ребенка искомая им вещь).

Однако, когда та же самая операция производилась относительно тела самого ребенка, т. е. вещь пряталась, вплотную прикасаясь к телу ребенка, под его платице, ребенок озираясь вокруг, искал сзади, сбоку или перед собой во внешнем поле, но найти вещь не мог. Даже тогда, когда спрятанная таким образом погре-

мушка или коробка спичек издавала громкие звуки или сильно **на**-жимала на кожу ребенка (в результате специальных действий экспериментатора), ребенок оказывался в трудном положении. Лишь в конце 11-го мес. ребенок начал решать эту задачу, быстро отделяя от своего тела посторонний предмет.

Надо отметить, что «отделение от себя» постороннего предмета — операция для ребенка сложная, уже хотя бы в силу адаптации кожной чувствительности ребенка к одежде и обуви.

Ребенок 11—12 мес. довольно легко отделяет как внешние посторонние вещи, примыкающие к его голове, рукам, ногам, и очень трудно производит такую реакцию отделения в отношении вещей, соприкасающихся с передней стороной корпуса. В свете этого факта становится более понятным генезис детских изображений человеческого тела («головоногого человечка»): ребенок в этом первоначальном изображении, как известно, ведет контуры тела от головы прямо к рукам и ногам, минуя корпус. В более позднем возрасте (у ребенка 3—5 лет) повторяется в изображении то, что имеет место в непосредственном «самочувствии» ребенка значительно раньше. Эти предварительные наблюдения, нуждающиеся в специальной и массовой проверке, заставляют думать, что даже тогда, когда уже есть дифференцированная кинестезия (о чем свидетельствует координация движений и их относительно-произвольный характер), еще нет полного и равномерного осознания ребенком своего «телесного», физически внешнего «я».

Ребенком не столько осознаются, сколько переживаются те части тела, которые непосредственно являются органами деятельности, лишь постольку, поскольку они являются этими средствами внешне для самого зрительного восприятия ребенка. Но средствами деятельности двигательные органы становятся, лишь формируясь в предметных действиях. Поэтому сенсорными источниками первоначального «самопереживания» являются не любые произвольные движения (например, протягивание ручек в направлении к вещи), а именно уже опредмеченные произвольные движения. Отражаясь в предмете, собственные движения ребенка начинают им интенсивно переживаться, эмоционально соотноситься (в виде «вторичных действий»). Постепенность и слабость увязывания движений с частями собственного тела, постепенность и слабость отделения своего тела от других тел внешнего мира на первом году жизни ребенка заставляют сомневаться в том, чтобы уже здесь были зачатки самосознания в действительном смысле этого слова.

Собственно говоря, уже в настоящее время детская психология позволяет считать, что выделение ребенком себя из пространства внешнего мира связано с двумя моментами: а) развитием зрительного пространственного различия и б) развитием «собственного пространства» тела ребенка. Последнее проходит путь от «ротового» пространства к «зрительно-ручному» пространству, от него — к пространственному перемещению (посредством ходьбы) со зна-

чительным расширением поля и перспективы зрения. С этой эволюцией «собственного пространства тела» резко изменяется способ отделения вещи от среды. С выделением вещей из окружающей среды, с их опробованием в действиях ребенка происходят одновременно два процесса: как распознавание форм, величин, плотности, фактуры и других качеств вещей, так и отделение себя как цельного пространственно-обособленного тела от остальных вещей. Подобное выделение «себя» из среды других вещей еще не есть, конечно, осознание себя в качестве субъекта деятельности или особого «организма». Собственное пространство тела ребенка остается субъективно еще не дифференцированным от внешнего пространства. Границы своего тела ребенком воспринимаются, как и нужно ожидать, лишь зрительно-проприоцептивно. Эти границы весьма лабильны и зависят от многих ситуационных моментов.

На 10-м мес. жизни ребенку еще трудно отделить вещь от границ собственного тела. Возможно, что дело заключается в особом значении процессов адаптации в кожной и проприоцептивной чувствительности ребенка на этой стадии его развития. Однако лишь этим объяснить лабильность пространственных границ тела у ребенка еще нельзя. Формирование «схемы тела» у маленького ребенка неотделимо от овладения ребенком объективным вещным пространством, осуществляющегося в процессе предметного действия.

В исследовании Р. Я. Абрамович-Лехтман [1946, с. 150] показано экспериментально, что на основе первичных условных рефлексов начинают формироваться произвольные движения, направленные на одновременный контакт с объектом под контролем дистантных рецепторов. Эти движения, выражающиеся в одновременном ощупывании и рассматривании объекта, в непамеренном толкании и касании его, Абрамович-Лехтман назвала «преддействиями». Именно со взаимоконтроля анализаторов (зрительного, кожного и мышечно-суставного) начинается этот период «преддействий», который непосредственно имеет своим результатом выделение отдельных предметов из окружающего фона. В свою очередь, по данным Абрамович-Лехтман, процесс выделения вещей из общего пространственного фона превращает простые произвольные движения (толкание, держание, прикасание, притягивание) в собственно опредмеченные действия.

Очень важно отметить, по данным этого исследования, что на этой основе возникает тенденция воспроизведения одного из отсутствующих в данный момент свойств предмета при наличии остальных. «Так появляется активное вызывание ребенком таких простых физических свойств предметов, как звучание, движение, принадлежащих предметам потенциально, но не проявляющихся в каждый момент: лежащий мяч неподвижен, погремушка сама по себе не бренчит, но ребенок, повторяя знакомые ему действия похлопывания и размахивания, этим самым вызывает звучание и движение предметов, сначала только воспроизводя собственное движение,

а затем целенаправленно вызывая определенный результат» [там же, с. 52]. К 7 мес. простые результативные действия превращаются в целевые предметные действия, направленные на вызывание определенных скрытых простейших физических свойств, являющихся содержанием самых первоначальных «знаний» ребенка о вещах внешнего мира. Субъективно с этими действиями связано возникновение сосредоточения и положительная эмоциональная реакция.

Для наших целей очень важно выделить в работе Абрамович-Лехтман существенный факт: первоначальные субъективно-психические явления в жизни малого ребенка связаны именно с опредмеченными движениями типа простых результативных, а затем целевых действий. Еще до того, как ребенок овладевает языком, первоначальным источником формирования у него сознания являются элементарные предметные действия.

Что же переживает ребенок и о чем у него образуются самые первые «знания» (первичные и вторичные образы)? О «себе» самом, своих действиях или вещах, с которыми он оперирует? Нет никакого сомнения в том, что именно вещи с их актуальными и потенциальными физическими свойствами являются факторами развития детской психики с самого начала ее формирования. Можно ли на этой ступени развития, где уже есть произвольные движения, есть ходьба и даже элементарные предметные действия, предполагать зачаточные формы самосознания? Думается, что нет, так как ребенком осознаются предметы его собственных действий, но еще не само предметное действие: из «сопротивления субъекта объекту», как это напыщенно-фихтеански возвещает Штерн, сама по себе еще не рождается субъективная соотнесенность. Вместе с тем вывести зачаточные формы самосознания ребенка непосредственно из структуры предметного действия, минуя человеческие отношения предметной ситуации, также невозможно. Такое предположение неизбежно приводит к пустому физикализму, который выхолащивает специфические человеческие основы детского психического развития, в том числе и предметной деятельности ребенка.

Наши наблюдения подтверждают верную мысль Абрамович-Лехтман о том, что «...непростой по форме и незнакомый детям предмет не побуждает ребенка к хватанию и вообще не попадает в поле его внимания, несмотря на то что находится в пределах физической досягаемости для ребенка. Данный предмет, «обыгранный» взрослым, начинает сам по себе вызывать после этого положительное эмоциональное отношение, вызывает активное смотрение, а затем узнавание, сопровождаемое положительной реакцией, и в дальнейшем побуждает к действию» [там же, с. 154]. Невозможно рассматривать формирование предметного действия ребенка вне трех первоначальных человеческих отношений воспитания («взрослый — ребенок»), которые превращают внешнюю вещь в предмет действия ребенка. «Привлекая само пока еще слабо организованное произвольное внимание ребенка, взрослый может

перевести его на объект, которым он в это время манипулирует. Этим он направляет на объект активность ребенка, подставляя объект в следующий момент вместо себя и умело давая ребенку возможность самому овладеть предметным миром» [там же].

Можно думать, что предметное действие ребенка лишь в сочетании с воспитательным действием взрослого (приучающего ребенка к игре) может произвести такой сложный продукт объективной деятельности, каким является сознание, даже в самой элементарной форме. Ребенок научается отделять себя от вещи, с которой он оперирует в предметном действии, лишь потому, что он к этому времени с легкостью отделяет человека от вещи... Эта дифференцировка вполне завершается к концу первого года и сама является одним из источников образования речи. Эта дифференцировка, однако, определяется не столько оптически-акустическими особенностями образа человека в психике ребенка, сколько оценочными отношениями взрослого к ребенку. Так мы подходим к одному из ключевых моментов вопроса о раннем генезисе самосознания. Нам представляется, что субъективное выделение ребенком своего действия из структуры предметного действия связано первоначально с оценочными отношениями ситуации «взрослый — ребенок».

Ранее было указано, что ребенок, по-видимому, переживает и узнает предмет своих действий, не осознавая первоначально самые действия. Последние, т. е. самые действия, формирующиеся в оперировании с предметами, становятся особым объектом внимания, восприятия и эмоций ребенка лишь на основе складывающихся оценочных отношений воспитания, руководства развитием ребенка в процессе воспитания.

Взрослый, родной человек не только «подставляет» вещи для детской игры, но и приучает ребенка к игре, и формирует отношения ребенка к игре, и формирует отношения ребенка к известным предметам его действий. В известном смысле было бы правильнее сказать, что предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это содействие взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. Оно выражается не только в показе действия с предметом или качеств предмета, не только в приучении к нормативности и регулярности жизни (приучение к режиму жизни, приучение к дозволенным действиям, запрет действий недозволенных), но и в постоянстве оценочных воздействий на ребенка. Мимика, интонация, взгляд, жест, слово, выражающие одобрение, ласку, шутку, недовольство, возмущение взрослого, являются компонентами этого совместного действия. Уже в этих оценочных ситуациях совместного действия ребенок научается отделять свое действие от предмета этого действия. Но основным условием такого отделения предмета от действия (и наоборот) является торможение, задержка действия «при наличии желаемого предмета»; так называемые «отсроченные дей-

ствия или преодоление собственного желания» лежат в основе первых проявлений воли ребенка, и они же являются основным источником отделения действия от предмета, первоначально слитных и неотделимых в едином акте предметного действия.

Если к концу первого года этот факт выступает в виде более или менее заметной тенденции, то в преддошкольном возрасте эта тенденция превращается в одну из решающих закономерностей формирования игровой деятельности и воли ребенка. Превращение этой тенденции развития в известную закономерность развития определяется, конечно, в первую очередь развитием детской речи и образного мышления в процессе воспитания...

Элементарные проявления направленности желания на предмет и сохранности цели означают простейшее проявление воли. Следующим этапом, характерным для детей младшего возраста, является сочетание с направленностью и сохранностью цели способности к задержке, к отсрочке выполнения своего желания. Таким образом, путь развития целевых предметных действий проходит ряд стадий: а) от неосознанных влечений ребенка к развитию и овладению своими движениями; б) к избирательным, целенаправленным и обладающим известным постоянством желаниям, в основе которых лежит одна доминирующая эмоция удовольствия от обладания предметом в наличной ситуации; в) к хотя бы краткой, но все же отсрочке — задержке осуществления своего желания (простое ожидание, терпение); г) к одновременному переживанию двух противоположных друг другу эмоций, со способностью не только отсрочки своего желания, но и преодоления своего нежелания действовать ради цели вне наличной ситуации. Этот момент связан с более или менее сложными интеллектуальными оценками и предметными эмоциями.

Когда наступает насыщение игрой, а вместе с тем от ребенка требуется продолжение занятия ею, тогда у него появляется эмоция неудовольствия... Ему обещают дать новую игрушку, тогда, на основе представления об этой вещи, еще отсутствующей в наличной ситуации, вновь возникает положительная эмоция и насыщение действием сменяется вновь возрастающим его напряжением. Здесь же оказывается возможным создать необходимую отсрочку, ситуацию ожидания, т. е. терпения. Необходимо между представлением о приятной цели и реальным ее достижением продлить временной интервал, заполненный действиями, нейтрально или даже отрицательно эмоционально окрашенными (например, собрать разбросанные части игрушки, которой ребенок уже пресытился, и т. д.).

Это одновременное совмещение разнонаправленных желаний и хотений предполагает установление определенного порядка их осуществления (сперва выполнить задание, потом уже получить новую обещанную игрушку и т. д.), т. е. необходимо отсрочить, задержать одно из них, и притом наиболее приятное. Следовательно, как показала А. Н. Давыдова, процесс преодоления ре-

бенком своего нежелания связан с развитием способности к задержке, со способностью сохранения поставленной цели.

Как можно видеть, отделение своего действия от предмета, осуществленное в процессе совместного действия, невозможно без осознания ребенком своих желаний и вообще мотивов деятельности. Только таким образом возможен переход на дальнейшую ступень развития — отделения себя от своих действий.

И. М. Сеченов дал блестящий психофизиологический анализ этого, более сложного процесса. По мнению Сеченова [1947], у ребенка параллельно с осознанием внешнего мира развивается и осознание самого себя, приводящее в конечном счете к образованию «я», которое Сеченов считал, впрочем, «призраком», если рассматривать это «я» как нечто стоящее над чувством и мышлением. Согласно Сеченову, в осознании ребенком самого себя повторяется тот же путь, что и в осознании внешнего мира: переход ощущения к представлению и от него — к мысли.

«Этот аналитический процесс, — писал Сеченов, — идет своим чередом вперед, а между тем анализ начинает падать и на свою собственную особу, уже отделенную от окружающего мира. Когда ребенок на вопрос: «Что делает Петя?» — отвечает от себя совершенно правильно, т. е. соответственно действительности: «Петя сидит, играет, бегает», анализ собственной особы ушел уже у него на степень отделения себя от своих действий. Что это такое и как это происходит? Ребенок множество раз получает от своего тела сумму самоощущений во время стояния, сидения, беганья. В этих суммах, рядом с однородными членами, есть и различные, специально характеризующие стояние, ходьбу и пр. Так как состояния эти очень часто перемежаются друг с другом, то существует тьма условий для их соизмерения в сознании. Продукты последнего и выражаются мыслями: «Петя сидит или ходит». Здесь Петя обозначает, конечно, не отвлечение из суммы самоощущений постоянных членов от изменчивых,... но мысли все-таки соответствует ясное уже и в уме ребенка отделение своего тела от своих действий. Затем, а может быть и одновременно с этим, ребенок начинает отделять в сознании от прочего те ощущения, которые составляют позыв на действия; ребенок говорит: «Петя хочет есть, хочет гулять» и пр. В первых мыслях выражается безразличное состояние своего тела, как цельное самоощущение; здесь же осознана разделенность уже двух самоощущений... Так как эти состояния могут происходить при сидении, при ходьбе и пр., то должно происходить соизмерение их друг с другом в сознании. В результате выходит, что Петя то чувствует пищевой голод, то гуляльный; то ходит, то бегает — во всех случаях Петя является тем общим источником, внутри которого рождаются ощущения и из которого выходят действия» [1947, с. 303—304].

Далее Сеченов указывает, что ребенок, сознавая свои желания и отделяя свои действия от себя, еще не способен осознать истинные, объективные стимулы своих действий. Для ребенка, по выра-

жению Сеченова, «внешний импульс ускользает», и он поэтому анализирует лишь собственный мотив к действию (желание) и самое действие. Так как эти звенья всегда являются связанными для его сознания с его собственной особой, то он и ставит наперед себя Петю, как обозначение места ощущений или действия (совершенно в том же смысле, как он говорит: «Дерево стоит, собака бежит» и пр.).

Когда два последних члена в рефлексах таким образом расчленены и вместо первого ошибочно поставлена собственная особа, для ребенка начинает мало-помалу выясняться та связь, которая существует между членами; другими словами, слитое сначала ощущение от своего тела, повторяясь беспрерывно при меняющихся условиях перцепции... переходит мало-помалу «в расчлененное представление, а когда начинает выясняться и связь между членами представления, последнее переходит в мысль» [там же, с. 304]. Так, по Сеченову, происходит переход от отделения своих действий от себя к образованию мыслей о собственном «я». Сеченов подчеркивает, что образовавшаяся рефлексия нередко перевертывает действительные отношения, когда человек исходит от своего «я» как от причины, не осознавая действительных объективных причин. Вместе с тем Сеченов правильно связывает историю образования «я» с историей образования внутренних голосов или совести, о чем речь будет идти дальше.

III

Общезвестно, что ребенок довольно долго (подчас до 4—5 лет) говорит о себе в третьем лице (как о Пете, если продолжать пример Сеченова). Действительно, о себе как о «я» ребенок начинает говорить довольно поздно. Из этого общезвестного факта нередко делается вывод, что ребенок самого себя еще не сознает, что рефлексия в целом еще отсутствует.

Несомненно, что на этой стадии субъективного развития ребенок не осознает еще себя как субъекта деятельности, но это не значит, что нет никакой более ранней и первичной формы самосознания. С позиций материалистической психологии Сеченов сумел показать, что за обозначением ребенком себя в третьем лице (Петя) стоит ранняя форма самосознания — отделения себя от своих действий. Образующееся представление ребенка о самом себе противостоит (как все более и более постоянный член сознания) меняющимся и подвижным действиям в какой-то наглядной, наглядной ситуации. Если действия составляют переменные члены детского сознания, то, по Сеченову, из их соотношения, суммации, сравнения и различения возникает нечто общее, обозначенное собственным именем.

Именно слово — собственное имя — выступает в роли носителя и оформителя этого постоянного члена сознания. С генетической точки зрения употребление собственного имени есть огромный скачок в развитии детского сознания и переход к выделению себя как

постоянного целого из текущего потока изменяющихся действий. Этим и отличается активное словесное употребление собственного имени от сенсорной реакции ребенка еще в первое полугодие жизни на свое имя в устах взрослого.

Избирательная реакция младенца на звуковой комплекс, в котором первоначально играет роль общая интонация, а затем лишь известное повторяющееся звукосочетание, еще не является сознательным актом. Активное употребление собственного имени, соотношенного с определенным действием, ситуацией, намерением, — сознательный акт. Этот акт является, видимо, одним из главных моментов первоначального становления детского самосознания, особенно обобщения «самоощущений» и представлений о своих действиях и желаниях.

В исследовании Р. И. Жуковской [1963] специально была изучена воспитательная роль конкретного имени в фольклоре и советской детской литературе. Она справедливо подметила интересную тенденцию в «поэзии материнства» и «поэзии пестования» — конкретизировать в имени действия ребенка, его игры, пожелания ему. Эта тенденция в ряде произведений современной детской литературы (для младших школьников) не учитывается; между тем это естественная тенденция, отражающая известную закономерность первоначального оформления личности. Р. И. Жуковская специально переработала текст некоторых из таких стихотворений (например, «Наши ясли» З. Александровой) и достаточно убедительно показала резко возрастающую активность детей в восприятии, переживании и запоминании этого трансформированного текста с конкретизированным именем. Никто из детей, воспроизводящих это стихотворение, не забывал вставлять свое имя, причем в уменьшительной и ласкательной форме. Особенно показателен тот факт, что и те маленькие дети, которые обычно в групповых играх и занятиях застенчивы, робки и молчаливы, в подобной стихотворной игре принимали активное участие, говорили эти стихи и вставляли свое имя.

Если потребность конкретизировать стихотворное действие в собственном имени характерна для всех детей 2—4 лет, то для более поздних возрастов эта потребность перестает быть актуальной, а ее фиксация становится вредной. Однако Р. И. Жуковская показывает, что такая потребность может быть актуальной и для некоторых детей 6—7 лет, отличающихся некоторыми особенностями развития (замкнутых или робких, детей с пониженной самооценкой и неправильно воспитанных в семье).

Конкретизация литературного действия в имени не только стимулирует фантазию малыша, но и изменяет отношение ребенка к самому себе, растормаживает его в отношении к собственным действиям. Книга, в которой героем делается сам ребенок, является одним из посредников в формировании осознания себя, особенно своих возможностей. Эта установка на конкретизацию интересного действия в своем имени еще не есть самооценка; она не содержит,

конечно, суждения о себе или даже об отдельных своих качествах [1955].

Переход от осознания своих действий к осознанию своих качеств (а следовательно, действий потенциальных) также связан с развитием речи, проявляется и формируется в речи.

Характерным речевым проявлением изменения в первоначальном формировании самосознания является переход от преимущественного оперирования собственным именем к оперированию более абстрактными высказываниями: «мое», «у нас» и особенно «я». Нужно заметить, однако, что, когда ребенок говорит о себе лишь как о Пете, он все же не отделяет действия от самого себя (т. е. проявляет известный уровень самосознания). И было бы неправильно думать, что, когда ребенок говорит о самом себе в первом лице, он обладает уже абстрактной оценочной логикой относительно существа своей личности. Тем не менее переход от третьего к первому лицу в речевом обозначении самого себя у ребенка означает крупный сдвиг в развитии самосознания, известный переход от представлений к мысли о самом себе. Элементарная мысль о самом себе проявляется в многообразных стремлениях ребенка выявить себя, характерных уже для детей старшего дошкольного возраста.

В советской поэзии для маленьких детей дается правильное педагогическое решение по поводу удовлетворения этих детских стремлений. Детская литература позволяет ребенку-дошкольнику выявить не только то, что «у меня есть» или «что я умею делать», но и «что я хочу делать» или «что я мог бы сделать». Поэтическое произведение оказывается особенно близким ребенку, если оно создает у ребенка уверенность в том, что его действия одобрены, т. е. если в контексте персонифицированного произведения дана общественная оценка, выражено отношение к личности со стороны воспитателей и товарищей. На анализе восприятия и понимания детьми таких литературных произведений удалось показать нераздельность представлений «я» и «мы». В элементарной и наивной форме уже детское сознание оказывается единством личного и общественного, коллективного, если обеспечено правильное педагогическое руководство развитием детского сознания и самосознания.

Надо, однако, заметить, что подобная слитность осознания себя и других («нас») оказывается не случайной именно в коллективной жизни детского сада, в ситуации которого детская литература приобретает особое характерное значение. Иначе обстояло бы дело (и иначе обстоит дело, судя по дореволюционной психолого-педагогической литературе и новейшей буржуазной апологетике детского «эгоцентризма»), если бы ребенок развивался только в индивидуалистически обособленной семейной жизни. Дело, конечно, заключается не только в том, что государство располагает мощным специальным (педагогическим) аппаратом для этих целей, а семья в большинстве случаев не может обеспечить педагогически всестороннюю работу с ребенком. Дело заключается прежде всего в том, что многие задачи воспитания ребенка, и особенно воспитания его

воли, характера, принципиально неразрешимы без прямого и непосредственного руководства со стороны социалистического государства. Еще задолго до поступления ребенка в дошкольное учреждение, под влиянием семьи и родителей (а равно и непосредственного окружения), у ребенка складывается некоторая первооснова характера на базе общего семейного образа жизни, следовательно, материальной, политической, моральной, эстетической обстановки в семье.

В жизни семьи ребенок сталкивается с определенными материальными и хозяйственными условиями, являющимися для него определенными обстоятельствами жизни. Но эти обстоятельства перестают быть для него лишь внешними условиями жизни, когда включаются в его деятельность, становятся мотивами его поступков.

Однако нужно отметить, что эти обстоятельства жизни в семье, даже когда они создаются специально для ребенка, не создают еще личной жизни ребенка, не обособляют его внутренней жизни...

Оригинальность и цельность индивидуальности являются продуктом как воспитания, так и собственной практической деятельности человека. Как показано раньше, основной предпосылкой для образования оригинальных черт характера является относительная самостоятельность образа жизни, выделение личности из ее непосредственного окружения, каковым является семья, и более широкий круг общения. Поступление ребенка в дошкольное учреждение есть потому начало важнейшего процесса образования внутреннего мира, личной жизни, относительно самостоятельной и бесспорно не совпадающей с семейной жизнью ребенка...

...В семейном воспитании с поступлением ребенка в дошкольное учреждение должно наступить существенное изменение: семья отныне руководится задачами общественного воспитания и должна укреплять влияние дошкольного воспитания на ребенка. Иначе складывается и отношение родителей к личной жизни ребенка после поступления его в дошкольное учреждение; уважать личную жизнь ребенка с этого момента означает уважать его жизнь и деятельность в этой новой, самостоятельной среде жизни ребенка, его новые интересы, привязанности, вкусы, всевозрастающий круг общения. Ребенок в этой новой, отдельной от семьи среде жизни обретает собственный внутренний мир в процессе новой деятельности (игровой деятельности с элементами учения) и новых средств общения (дошкольный коллектив).

Эволюция игровой деятельности в дошкольном возрасте выражает сдвиги не только в умственном и эмоционально-динамическом развитии ребенка, но и в образовании и преобразовании черт воли и характера ребенка. Правила игры и устойчивые действия развивают у ребенка известные волевые черты: выдержку, преодоление своего нежелания и неумения считаться с намерениями «сотрудника» — партнера по игре, ловкость, находчивость и быстроту ориентации в обстановке, решительность в действиях. Также зарождаются в этом процессе развития игры практическое знание своих свер-

стников, чувства товарищества и дружбы, привязанность и вкусы, производящие коммуникативные и мотивационные свойства характера. Все эти качества порождаются отношениями, складывающимися и организуемыми в процессе игры, именно в этом значение коллективной педагогической организации игры в детском саду. Однако одни лишь коллективные отношения, создавая общую ситуацию развития, еще не могут обеспечить активного развития деятельности ребенка в игре, если эта деятельность не будет вооружена.

Решающее значение в образовании мыслей о себе имеет коллективный образ жизни и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку. Не меньшее значение имеет сочетание двух разных способов жизни, взаимодействие которых порождает личную внутреннюю жизнь ребенка, несводимую к наличной ситуации в одной из этих жизненных сфер. Переход от представлений к мыслям и оценочным суждениям, хотя бы и в самой элементарной форме, связан с развитием оценочных отношений в семейной и в коллективной жизни ребенка.

Осознание собственных действий посредством оценки создает основу для формирования самооценки, и эта последняя в свою очередь является важным источником осознания ребенком себя как субъекта деятельности (игры или особенно учения).

Самооценка является наиболее сложным продуктом развития сознательной деятельности ребенка. Первоначально оценка себя и своих поступков является прямым выражением оценки других лиц, руководящих развитием (родителей, знакомых, педагогов, вожаков). По существу, такая форма отношения к себе не является еще самооценкой. Дошкольник 4 лет на вопрос: «Хороший ли он мальчик?» — отвечает: «Да, я ведь послушный». В этом случае его «самооценка» в прямой форме выражает мнение его родителей. Лишь в дальнейшем образуются известные элементы самостоятельного представления о себе. Это личное участие в образовании самооценки встречается впервые в оценке не моральных и личных качеств, а предметных и внешних признаков. Дошкольники 3, 3,5 и 4 лет определяют свое сходство и различие с другими детьми наличием или отсутствием игрушек, книг, одежды, пищи и т. д. Эта наивная форма предсамооценки находит свое специфическое выражение в детских «дразнилках» («А у меня есть то и то!», «А зато у меня есть вот это!»). В этом сказывается еще сохранившаяся неотделенность действий от предмета, неустойчивость представлений о другом и себе вне ситуации узнавания. Здесь представление о себе и другом замещается предметными, вещными образами.

В сознании дошкольника, как нам кажется, нет еще представления о другой личности и ее внутренней жизни и социальном образе поведения. Именно поэтому ребенку трудно говорить самостоятельно о другом, не видя его непосредственно, хотя он может с успехом подражать отдельным приемам поведения и передавать его речь. Именно ролью чувственных восприятий другого объясняется тот

факт, что маленький ребенок предпочитает говорить о себе скорее, нежели о других. Это предпочтение отнюдь не имеет «эгоцентрической» природы, а объясняется тем, что ребенку легче говорить о себе, так как он «видит себя каждый раз», а других ребят из детской группы он «видит, потом не видит, потом снова видит».

Большим достижением в развитии дошкольника, которое позволяет отделять оценку себя от оценки другого (отождествленных в предметной оценке), является переход от предметной оценки другого к оценке другого и внутренних состояний самого себя. Это достижение является прямым продуктом успешной совместной воспитательной работы дошкольного учреждения и советской семьи, развивающих в детях элементы морального сознания. Однако непосредственность самооценки в ее влиянии на оценку других детей ясно сказывается в следующем примере. Дошкольнику 4 лет был предложен образный, но незаконченный рассказ о том, как он должен был возвращаться к себе домой с руководительницей из детского санатория, где жили знакомые дети, причем он мог выбрать для сопровождения трех ребят, самых сильных, храбрых и интересных, с которыми ему было бы не страшно и не скучно. Мальчик отвечал так: «Самый сильный — Алик». Экспериментатор: «Почему?» Испытуемый: «Он так сжимает кулак, что я разжать не могу». «Самый храбрый — Ива... он лезет драться с Аликом, который самый сильный». Самая интересная оказалась Валя; она, «как старшая, вытирала пыль в группе», т. е. выполняла поручение воспитательницы.

Развитие в процессе дошкольного воспитания правил коллективного поведения детей и привычек этого поведения вырабатывает у них сознание необходимости действовать сообразно этим правилам, оценку собственного поведения с точки зрения поведения должного, основанного на мнении коллектива.

В образовании целенаправленности и планомерности волевых действий дошкольника определяющую роль играет именно это сознание правил поведения, как регулирующих удовлетворение своих желаний, так и стимулирующих процесс преодоления своего нежелания. Насколько осознание правил поведения становится для ребенка критерием его собственных волевых действий, самооценки и коммуникативных отношений, показывает исследование В. А. Горбачевой о мотивах детских жалоб в дошкольных учреждениях [см.: Известия АПН РСФСР, 1945, вып. 1]. Приведенный ею материал свидетельствует о том, что процесс осознания правил поведения, их нарушения и восстановления является весьма актуальным в общем процессе психического развития дошкольника. Как показывают эти данные, детские жалобы в подавляющем большинстве касаются не личных обид, а нарушения правил; апеллируя своими жалобами к воспитательнице сплошь и рядом без какой-либо личной неприязни к нарушителю, ребенок как бы ищет подтверждения правилу. В этом обращении к воспитательнице он как бы вновь проверяет его обязательность, действительность и всеобщность. Посредством овладения правилами поведения в коллективе ребенок

овладевает собственным поведением и целями своих перспективных действий и, что особенно важно подчеркнуть, вместе с ростом этого самосознания и самообладания овладевает коллективными отношениями, приучается воздействовать на других организованно, в соответствии с правилами и целями общественного поведения.

Особенный интерес представляет исследование В. А. Горбачевой, проведенное ныне в нашем отделении. Это исследование, посвященное формированию самосознания ребенка-дошкольника в процессе воспитания у детей правил взаимоотношений, установило новые и важные факты. Были подробно изучены условия образования взаимооценки и самооценки детей в разных формах их деятельности (обязательные занятия, дежурства, игры). Особенно важным является убедительно подтвержденное ею положение о том, что основу самооценки ребенка составляют те же более или менее объективные суждения, что и основу взаимооценки. Относительная объективность последней объясняется постоянной оценочной деятельностью воспитательницы, организацией ею оценочных отношений в группе и на этой основе систематическим приучением детей к неуклонному и осознанному выполнению правил поведения.

Именно в процессе сознательного освоения детьми правил взаимоотношения в коллективной жизни группы формируется и объективная основа оценочных отношений ребенка к самому себе. Относительная адекватность оценочных суждений ребенка о товарищах и самом себе, как показывает исследование, определяется направлением и стилем воспитательной работы, глубоким знанием воспитательницы как внутренней коллективной жизни группы, так и индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Эта адекватность самооценки определяется и характером игровой деятельности ребенка, осознанием объективных компонентов этой деятельности, особенно ее результатов.

Оценочное суждение ребенка о самом себе непрерывно переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы, как это видно, например, из анализа практики организации дежурств в детском саду.

Заслуживает внимания анализ В. А. Горбачевой одного из занятий в детском саду, в котором воспитательница часто выделяет определенные стороны поведения детей для их собственного наблюдения и дает детям прямую установку на оценку. Педагогическая оценка является, по данным этой работы, моральным фактором образования детской самооценки, когда воспитательница а) в повседневном быту постоянно фиксирует внимание детей на разных сторонах поведения ребенка в различных видах его деятельности; б) формирует в детском сознании общие критерии оценки выполнения правил взаимоотношения; в) привлекает детей к совместной оценке и г) подчеркивает в своей оценке продвижение ребенка вперед, моральный рост ребенка.

Много лет назад, изучая психологическую природу педагогической оценки и ее влияния на развитие ума и характера детей-

школьников, мы выделили две функции оценочных воздействий в процессе воспитания и обучения. Первая из них, названная нами ориентирующей, заключается в том, что ребенок посредством педагогической оценки сознает собственные знания, результаты своего учения. Вторая функция оценки — стимулирующая — определяет собой переживания ребенком успеха или неуспеха, являясь, таким образом, побуждением к деятельности. Сочетание ориентирующей и стимулирующей функций педагогической оценки, по нашим наблюдениям, формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, т. е. самосознание, особенно самооценку.

Далее, по нашим наблюдениям, оказалось, что оценочные воздействия воспитателя на отдельного учащегося влияют на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их взаимооценку, выражающуюся, например, в популярности и репутации каждого отдельного учащегося. Уже в старших дошкольных группах выступает ведущее значение ориентирующей и стимулирующей роли педагогической оценки в формировании адекватности взаимооценки и самооценки.

Как можно было видеть, психология детей дошкольного возраста, рассматриваемая на основе теории дошкольного воспитания, дает чрезвычайно много для генетического анализа детского самосознания. Именно на таком генетическом материале выясняется последовательный ход первоначального формирования детского самосознания. От осознания собственных действий посредством оценки (с осознанием мотива деятельности и отделением действий от некоего постоянного элемента в самом себе) к самооценке — таков этот путь, подготовляющий ребенка к последующей деятельности учения и школьному образу жизни.

Можно было заметить далее, что на этой ступени развития самооценка не только неотделима от оценки воспитателя и взаимооценки детей, но и представляет собой адекватное отражение воспитываемых у детей правил взаимоотношений. Подобное положение отмечается и в младших классах начальной школы. Резкое изменение наступает в школе в связи с предметным характером обучения и воспитанием сознательной дисциплины на основе возрастающей ответственности и самостоятельности учащихся.

У подростков-школьников обнаруживаются ясное отделение себя от оценки другого и вместе с тем потребность в знании людей, выражающиеся в ориентации на «образцы поведения», в увлечении историей, путешествиями и приключениями, художественной литературой и ее классическими образами, где всюду показывается волевой характер, умение выходить из трудных обстоятельств и достижение людьми целей жизни. Потребность в знании психологии людей уже не находит своего непосредственного выражения в особенностях оценки других, непосредственно связанных с нею личностей и преобразовывается в сложные формы культурного развития. На этой стадии развития самооценка носит еще конкретный, отчасти даже ситуационный характер, связанный с оценкой роди-

телей, товарищей, педагогов. Этим объясняется, что большинство подростков предпочитают говорить о других, а не о себе, причем не из желания скрыть что-либо (ссылка на «секрет» чаще встречается у девочек), но вследствие трудности определения самого себя при относительной легкости определения внешних качеств другого (и выражаемых внешне-внутренних состояний, как это дифференцируется подростками). В этом отношении подросток противоположен дошкольнику, скорее затрудняющемуся говорить о другом, нежели о себе. И в том случае, если подросток определяет собственные качества, он может это проделывать лишь при условии сравнения, сопоставления себя с другими. Это сопоставление является обыкновенным критерием его самооценки.

В этом плане представляют собой особый интерес мотивы избирательных товарищеских связей подростка, мотивы его личных отношений. Неустойчивость этих отношений отражает отсутствие системности в оценочных представлениях о других. У него еще отсутствует единый принцип оценки и обобщенный принцип индивидуального подхода. Поэтому критерии его оценочных отношений множественны. Так, подросток может дружить с одним — для совместных занятий, с другим — для времяпрепровождения, с третьим — для воспитания у себя решительности и храбрости и т. д. Критерии оценки другого подростка множественны и чрезвычайно относительноны именно потому, что оценка изменяется в зависимости от изменения роли и значения этого человека в определенной ситуации.

Исследование оценки себя через оценку другого ясно показывает, как за этой множественностью приемов оценок другого находится еще неопределившееся осознание собственных индивидуальных особенностей. Вследствие этого приемы самооценки опосредованы всякими знаниями о других, без достаточной их классификации и отбора. Поэтому подросток 12—14 лет не может говорить вообще о чертах характера не только самого себя, но и другого, без ситуационных наведений, приближающих его к пониманию назначения человека в ситуации. О самом себе подросток начинает говорить с легкостью и уверенностью тогда, когда он разобрался в действиях и качествах другого подростка, причем в одном случае таковым выступает наиболее близкий товарищ, в другом — наименее известный; в одном — лицо, которому он наиболее симпатизирует, в другом — лицо, вызывающее антипатию, и т. д. После определения качеств другого подросток быстро схватывает сходство и различия с самим собой, причем в ряде случаев указывает и на то, какие качества ему хотелось бы иметь. В этом процессе подросток создает свой образ как отражение, преобразование образа другого.

Значительно более высокой формой является прямая самооценка, выраженная в деятельности или речи, представляющая собой известную развивающуюся систему оценочных представлений о себе в связи с «жизненным планом» и воспоминаниями о прошлом, в связи с уровнем притязаний и уровнем психического развития. Про-

явление этой формы самооценки мы встречаем не только у 15-летних подростков, но и раньше, в зависимости от характерологических особенностей и степени умственного развития. Важно при этом отметить, что в основе самооценки здесь еще более четко выступают общественные критерии личного поведения, лежащие также в основе оценок другого.

Процесс развития самооценки преобразуется не самими возрастными закономерностями, а изменением типа сознательной деятельности, которая в условиях средней школы превращается в деятельность ответственную, на основе сознательной дисциплины. Поэтому образование самооценки есть момент в развитии оценочных отношений, порождаемых руководством развития подростка в обучении, общественно-политическом и моральном воспитании; объективный ход процесса как важнейшей черты характера, преобразующей отношение к другим, планирование и воздействие на других (индивидуальный подход), образующих, наконец, твердые субъективные основания самоконтроля...

Однако остается невыясненным важнейший для школьной практики воспитания вопрос о роли детского (школьно-классного) коллектива в формировании оценочных отношений, особенно самооценки...

...Развивающиеся на основе идейного содержания обучения и воспитания оценочные взаимоотношения школьников играют очень важную роль в формировании детского самосознания, особенно самооценки. Это положение тем более важно для советской школы, в которой принципы и практика коммунистического воспитания формируют у детей коллективизм, гармоничное сочетание общественного и личного сознания в деятельности учащихся. Блестящий педагогический опыт Макаренко и его педагогическая концепция дают твердое обоснование такому пониманию организации детского коллектива для целей воспитания сознания и самосознания воспитанников...

...Осознание себя как субъекта деятельности становится практически возможным лишь на уровне относительно-самостоятельной деятельности, которая и выступает, прежде всего, в общественной деятельности учащегося в коллективе, руководимом учителем. На этом уровне развития самооценка принимает иной, более сложный вид, переставая быть вместе с тем ведущей формой самосознания. Такой ведущей формой является осознанное отношение к общему делу, осознание себя как субъекта не только личного, но именно общего дела. В коллективной жизни школы с ее новым (сравнительно с детским садом) общественно-политическим образом жизни и воспитанием отношений в пионерских и комсомольских организациях изменяется и характер самооценки. На место непосредственно эмоциональной самооценки становится самооценка, опосредованная оценкой отношения к общей, коллективной деятельности.

Коллектив школы и класса с его морально-политическими традициями, идейным содержанием общей деятельности и новой структурой внутренней совместной жизни детей преобразует самосознание, создает новый и более активный уровень его развития... Расширение границ самосознания при правильной организации внутренней коллективной жизни школы идет одновременно в трех направлениях: осознания подростком себя как части класса, осознания себя как части школы и осознания себя как части советского общества. В анализе путей такого возрастающего расширения границ и направленности самосознания удалось заметить и одну немаловажную деталь. Нередко оказывалось, что подростки раньше и конкретнее осознавали свою интимную прикосновенность к более общему коллективному целому, именно к школе, нежели к своему классу. Осознание себя как части советского общества (как будущего гражданина) развертывается отнюдь не после развития «школьно-классного» самосознания учащихся, а совместно с ним в процессе повседневного идейно-политического воспитания учащихся.

Одновременность развития этих более общих и более частных форм самосознания определяется тем, что идейное содержание знаний, воспитание коммунистического мировоззрения и сознательной дисциплины систематически развивают у учащихся средней школы, особенно средних классов, мотивы «дальнего прицела». Преобразование мотивов деятельности и их перспективное «выдвигание» далеко вперед самой текущей деятельностью превращают самосознание подростка и юноши в осознание будущего жизненного пути, будущей самостоятельной общественно-трудовой деятельности, будущего характера и таланта. Так возникает на первый взгляд парадоксальное положение, при котором более абстрактное и всеобщее отношение к советскому обществу определяет отношение к своей школе, а отношение к своей школе формирует осознание себя как части класса. Так образный компонент детского самосознания снимается новым его логическим строением.

Интересы и идеалы учащихся старших классов, определяемые идейной направленностью воспитания, по своей структуре носят мыслительный характер. Не составляют исключения и идеалы, характерные своей персонификацией и относительной перспективной «наглядностью». Развитие мотивов «дальнего прицела» осуществляется в форме интересов и идеалов, причем последние, в отличие от первых, обладают своеобразной «обратимостью», но уже не в чувственно-наглядном смысле, а в смысле обобщенных нравственно-эстетических представлений. Ориентация на «образцы» деятельности и сознания посредством «образов» носит логически-эмоциональный характер, причем и самые эмоции здесь выступают не в форме конкретных предметных эмоций, но в форме эмоций обобщенных.

Несомненно, важную роль в развитии таких обобщенных эмоций и перспективной жизненной ориентации формирующегося самосоз-

нения играют образы художественной литературы. Эти образы в силу их идейного содержания и эстетического воздействия являются существенным фактором становления самосознания, особенно осознания себя как субъекта самостоятельной общественной и личной деятельности. Влияние образов героев художественной литературы на формирование самосознания осуществляется своеобразным «переносом» этого образа, его приближением к собственным судьбам, характеру, жизненным отношениям. Имеют место две формы, а вместе с тем две разные стадии развития подобного морально-психологического переноса: непосредственного и опосредованного.

В первом случае, вследствие слабого анализа художественного образа, недостаточного выделения главных черт героя и отвлечения его от конкретной ситуации, перенос происходит недифференцированно, носит слитный характер. Все это определяет чисто подражательное отношение юноши или девушки к характеру и деятельности литературного героя. Иначе строится опосредованный перенос на «себя» образа героя художественно-литературного произведения. Когда образ подвергается более или менее глубокому анализу, обобщаются главные черты и отвлекаются от конкретной сюжетной ситуации, перенос принимает дифференцированный характер, а воздействие героя на читателя принимает форму внутреннего следования идеалу. По замечанию В. Е. Сыркиной [1947], «это внутреннее подражание основывается не только на анализе героя, но и на самоанализе», развивая тем самым самоанализ.

Нужно, конечно, отметить, что все эти отдельные фрагменты не выясняют еще в полной мере цельной картины сложной структуры юношеского самосознания, но проливают свет тем не менее на некоторые из его важнейших сторон. Не только относительная самостоятельность в общественной самодеятельности учащихся, но и относительная самостоятельность в выборе жизненных целей, сфер жизни, идеалов и вкусов способствуют развитию внутренней самостоятельности. Осознание учащимся себя как субъекта относительно самостоятельной деятельности имеет огромное психологическое значение для формирования нравственной готовности к гражданскому совершеннолетию, к будущей самостоятельной трудовой и общественно-политической деятельности. Исследование развития самосознания на этих, более высоких ступенях требует изучения ряда глубоких и интимных взаимоотношений, именно самосознания и совести, переживаний долга и чести. Это составит задачу наших дальнейших исследований.

Однако если в научно-теоретическом познании этот вопрос еще не занял необходимого положения, то в литературно-художественном познании он занял одно из первенствующих мест. Именно русская классическая реалистическая литература, особенно произведения Л. Толстого, дала незабываемую, образную картину внутренних связей самосознания и совести, т. е. эмоциональной оценки своих собственных поступков.

В советской художественной литературе имеются блестящие образцы такого образного решения этого вопроса: в «Молодой гвардии» А. Фадеева, в «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, в «Звезде» Э. Казакевича и др.

Психология пока еще стоит перед проблемой самосознания, несмотря на всю ее исключительную важность. В психологии именно проблема самосознания оказывается наименее разработанной, а вследствие этого до настоящего времени не определен и психологический аспект этической проблемы совести.

Между тем еще Сеченов, дав краткий набросок развития детского и юношеского самосознания, завершил его схематической историей образования «внутренних голосов», т. е. совести. Сеченову было не под силу решить эту проблему, вполне уяснимую лишь на основе марксистско-ленинской этики. В настоящий момент проблеме единства самосознания и совести можно считать достаточно подготовленной для научного исследования в самом ближайшем будущем.

Другой проблемой, пока еще лишь намеченной нами к исследованию, является проблема специфических механизмов самосознания, каким выступает внутренняя речь. Преобразование психологической структуры самосознания — переход от наглядно-действенного к абстрактно-логическому знанию о самом себе как субъекте деятельности и жизни, конечно, изменяет функцию внутренней речи: именно внутренние монологи и мысленные диалоги в самосознании выступают словесно-логическим механизмом самосознания.

Исследования показывают, что внутренняя речь, превращаясь в основной механизм самосознания, сама является его первоначальным продуктом. Внутренняя речь, как показывают наши исследования, возникает тогда, когда внешняя речь становится объектом сознания, т. е. когда ребенок осознает не только предмет речи, но и самое строение собственной речи. Огромную роль в этом осознании строя устной речи играет овладение ребенком письмом и чтением, как это показано в исследованиях В. В. Оппеля [см. сб.: Психология речи/Под ред. Б. Г. Ананьева, 1946]. Речемыслительная структура внутренней и письменной речи имеет очень много общего, основываясь на развитии сознательного овладения ребенком уже образовавшейся ранее устной речью. Таким образом, внутренняя речь образуется лишь тогда, когда имеет место хотя бы первичный сознательный анализ речи, т. е. тогда, когда речь проходит новый, рефлексивный период развития.

В последующем именно внутренняя речь становится общим психологическим механизмом самосознания, составляя основные речемыслительные операции в функциях этой сложной формы сознания.

В связи с вопросом о внутренней речи и ее рефлексивном происхождении неизбежно встает более общий вопрос о рефлексивном, следовательно вторичном, цикле развития всех психических процессов формирующейся личности.

В процессе учения, как известно, формируются все интеллектуальные способности школьника. Однако лишь на высоком уровне этой деятельности учения, в старших классах, учащийся осознает себя как умственного работника, как субъекта умственной деятельности. Этому предшествует длительное воспитание у учащихся в младших классах сознательного отношения и мотивов учения, воспитание в них известного представления о них самих как об учащихся. Привить ребенку подобное «учебное» самосознание — дело длительного и упорного педагогического труда. Когда ребенок не только объективно является учащимся по своему положению и обязанностям, но становится им и субъективно, тогда резко активизируется вся интеллектуальная деятельность школьника. Воспитание мотивации учебной деятельности школьников имеет особое значение для активизации сознания и всех психических процессов. На этой основе не только учебные предметы, но и деятельность учения самого ученика становятся предметом сознания. Учащийся не только воспринимает учебный материал, но становится наблюдательным, овладевая собственным восприятием. Он не только заучивает учебный материал, но и организует собственный процесс запоминания, не только осмысливает его, но и контролирует, оценивает и направляет развитие своей мысли и т. д.

Таким образом, первоначально формируясь в непосредственном овладении предметом обучения, интеллектуальные процессы сами осознаются, становятся предметом самосознания. Особое значение в этом переводе интеллектуальных функций и процессов на более высокую, рефлексивную ступень играет организация в школе самостоятельной работы учащихся. Формируя рефлексивный строй интеллектуальных процессов школьника, самостоятельная работа учащихся сама становится в последующем зависимой от развития самосознания учащегося.

Это единство развивающихся самостоятельности в учении и самосознания находит свое непосредственное объективное выражение в стиле умственной работы учащихся старших классов. Именно в этом направлении приобретает особое психологическое и педагогическое значение исследование Ю. А. Самарина, посвященное формированию стиля умственной работы учащихся [1948, с. 103—151].

В этом исследовании показано, как определенный тип руководства самостоятельной работой учащихся создает необходимые внутренние условия для овладения самим учащимся собственными интеллектуальными процессами (особенно памятью и мышлением). Осознание себя как умственного работника отнюдь не есть чисто субъективный процесс. Объективным компонентом этого процесса осознания себя субъектом умственной деятельности является система технических приемов умственной деятельности, ставших привычными в результате систематического учения, педагогического контроля и самоорганизации умственной работы учащихся в процессе обучения и руководства со стороны учителя.

В этой работе удачно показано, что даже в самой интимной сфере, какой является самосознание, в частности интеллектуальная рефлексия, всегда есть в действительности единство объективного и субъективного, причем объективным компонентом является не только техника самоорганизации учения, но и оценочные критерии, истоки которых лежат в руководстве. Разработка проблемы развития рефлексии в процессе самостоятельной работы учащихся имеет большое значение для правильной постановки вопросов воспитания и самовоспитания ума.

Вопрос о факторах и формах развития детского самосознания является частью более общей проблемы закономерностей формирования детского сознания на основе воспитания и обучения. Суть этого частного вопроса проблемы детского сознания заключается в установлении общественного характера становления индивидуальности и преодоления индивидуалистически-субъективной трактовки самосознания и некоей спонтанной линии его развития.

Задача наших исследований заключалась в новой постановке этого вопроса, при которой удалось бы вскрыть, каким образом формирующаяся личность начинает осознавать себя как субъекта коллективной деятельности и процесса учения. Подобная постановка вопроса определяется конкретно-историческими закономерностями становления нового, социалистического сознания на основе коммунистического воспитания, т. е. всей практикой учебно-воспитательной работы. Ведущая роль идейно-политического воспитания и коллектива в формировании индивидуального самосознания составляет специфическую основу развития самосознания ребенка и юноши. Эта основа и порождает исторически новые, возможные лишь в социалистическом обществе формы активного самосознания.

Слабо выявленные формы самосознания и недостаточно развитая речь совсем маленьких детей — дошкольников на первых порах очень осложнили бы задачу нашего исследования. Поэтому изучение оценки и самооценки мы начали не с младшего дошкольного возраста, а с младшего школьного возраста, с детьми 7—8 лет, случайно задержавшимися в детском саду (1945—1946), чтобы затем постепенно спускаться вниз по лестнице генетического развития и изучать менее сложные формы у детей старшего, а позднее и младшего дошкольного возраста.

Психология педагогической оценки

От автора

Предлагаемая вниманию читателя монография составляет часть первого цикла исследований вопросов психологии воспитания¹, разрабатываемых сектором психологии Института мозга.

Этот первый цикл исследований был посвящен изучению проблемы оценки и ее воздействия в педагогическом процессе. Приводимый здесь материал... не претендует на освещение проблемы в целом. Следует отметить в самом начале, что задачи исследования касались не столько общей и детской, сколько педагогической психологии. Поэтому в данную монографию не вошли уже разработанные, подготовленные к печати теоретические исследования, связанные с проблемой оценки, но относящиеся к общей психологии («Психологическая ситуация и оценка») и к детской психологии («Проблема соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в связи с руководством психическим развитием ребенка»). Однако данный исследовательский материал создает, как нам представляется, разносторонние возможности не только для педагогических, но и для общепсихологических выводов.

¹ Работа была начата в январе 1933 г. и закончена в июне 1934 г., литературно оформлена в октябре 1934 г.

Ведущей идеей данной монографии является воспитательное воздействие педагога посредством оценки. Значение такой постановки вопроса нельзя недооценить, если учесть, что еще совсем недавно некоторые крупные представители советской педагогической психологии и педологии под влиянием различных буржуазных концепций спонтанности развития ребенка, с одной стороны, автоматизма процесса обучения, с другой, стремились эту роль отрицать.

В наших исследованиях мы не просто «учитываем» школу и учителя при изучении школьников, как это делается в педологии и детской психологии, но мы включаем их в изучение школьника как важнейшие факторы формирования индивидуально-типических особенностей ребенка и подростка.

Исходным моментом исследования является утверждение активности педагога и его влияния на развитие школьника.

Эта активность педагога раскрывается во всем развитии его воспитательной деятельности, которая руководит психическим развитием ребенка, формирует его мировоззрение и систему знаний, влияет на развитие индивидуальных, характерологических качеств. Современная психология доказала, что обучение есть основная форма руководства психическим развитием, что оно своим психологическим результатом имеет воспитание психических процессов ребенка и подростка. Но воспитательное воздействие обучения тем более активно, что оно не ограничивается лишь воздействием через предмет, но осуществляется всей системой отношений, создающих условия для усвоения школьником знаний. В этой системе учитель, обучение, педагогическое воздействие, развитие ребенка и преобразование его возрастных особенностей составляют неразрывное единство, обусловленное классовой системой воспитания. Здесь центральной фигурой является учитель, превращающий предмет в живое орудие коммунистического воспитания. Именно вследствие этого в многообразную и ответственную деятельность педагога включается задача формирования характера, воспитания личности труженика социалистического общества...

...Эта задача приобретает особую актуальность в настоящее время. Забота о человеке, об его личности, о полном развитии его способностей составляет суть советской политики. Так должно быть во всех клетках советского общества, начиная со школы, где воспитывается новый человек, до завода и колхоза, где развитие личности советского человека — залог успеха в построении и укреплении позиций социализма... Отсюда очевидно то значение, которое именно теперь приобретает разработка проблемы отношения учителя к школьнику, проблемы подхода учителя к этим отношениям, которые сами являются звеном в общей системе коммунистического воспитания.

Умственное развитие ребенка в школе осуществляется учителем не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником. В нашей работе представлен ряд материа-

лов, доказывающих воздействующий на развитие школьника характер педагогической оценки. Эти материалы ценны вследствие того, что они не искусственно взращены в лаборатории, а взяты из реальной жизни нашей школы, наших учителей и школьников. Анализ этих фактов убеждает в том, что воздействие оценки на развитие школьника многосторонне. Оценка может быть рассмотрена с а) ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний; б) стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений. Благодаря этому оценка воздействует и на интеллектуальную и на аффективно-волевую сферы, т. е. на личность школьника в целом. Под ее непосредственным влиянием мы имеем ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов). В психологическом плане особо важна именно эта сторона воспитательной функции педагогической оценки.

Эти задачи были органически связаны с проблемами, относящимися к общей и дифференциальной психологии, над которыми мы ранее имели возможность работать лишь теоретически. Общая психология представлена в данной работе опосредствованно через анализ проблемы психологической ситуации. Мы показали наличие в школе сложной развивающейся психологической ситуации. Педагогическая оценка, действуя в этих условиях, обладающих «фабулой» и «персонажами», с множеством отношений и действующих лиц (педагоги, школьный класс, семья, школьник), претерпевает ряд превращений и преобразований. Эти действующие лица в зависимости от стадии развития отношений попеременно выступают то в роли объектов, то в роли субъектов психологической ситуации. На материале исследований педагогической оценки этот процесс представляется так: педагогическая оценка воздействует на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и школьником. Изменение мнений о школьнике и отношений внутри класса под влиянием педагогической оценки есть первое превращение педагогической оценки в новую оценочную форму, называемую нами самооценкой школьного класса.

Второе видоизменение оценки происходит в семье. Исследование... показало, что педагогическая оценка и здесь производит сдвиги в отношениях. Изменяя взаимоотношения между школьником и семьей, педагогическая оценка тем самым влияет на взаимоотношения между семьей и школой, в положительном случае — воспитывая эти отношения, в отрицательном — внося коллизии между школой и семьей.

Непосредственное воздействие педагогической оценки прямо на ученика или косвенно через самооценку товарищей и семьи вызывает активные отношения со стороны самого школьника. Следствием

этого является взаимооценка педагога, семьи, товарищей самим школьником. Эта взаимооценка представляет собой обратную сторону важнейшего из следствий педагогической оценки — самооценки школьника. Данный ряд преобразований педагогической оценки приводит нас вплотную к пониманию роли воспитательного воздействия педагога через оценку на формирование характерологических качеств школьника.

Все эти внешние превращения педагогической оценки связаны с внутренними изменениями самой педагогической оценки. Нам удалось установить связь между отдельными оценками педагога на уроке во время опроса с учетом успешности учения учащихся и педагогическими характеристиками на них. Оказалось, что каждая из них представляет собой лишь стадию единого процесса развития педагогической оценки в сознательной деятельности самого учителя. Понятно, что развитие этой психологической ситуации и всех ее оценочных отношений протекает в конкретных социально-педагогических условиях, связано с предметом и методом преподавания, квалификацией педагога, этапом развития нашей школы, с действием множества других больших и малых причин.

В первом из наших исследований оценки мы не могли, понятно, изучить все эти связи, которые должны быть предметом особых научных исследований.

Постановка проблемы самооценки и взаимооценки в связи с педагогической оценкой подводит нас к проблемам так называемой «дифференциальной» психологии. Сюда относится вся область индивидуальных различий и индивидуально-типических особенностей школьника...

Изучались основные характерологические особенности школьников в связи с отношениями в школе, и прежде всего в связи с их положением в классе. На первом этапе исследовались сравнительно-психологические характеристики школьных типов. Отсюда и тематика этих исследований: характерологические особенности успевающих (Н. Г. Прудников), средних (Б. Г. Ананьев) и отстающих (А. Н. Давыдова) школьников. Особо уделяется внимание средней группе, типологически весьма разнообразной, но в значительной мере еще нивелированной и обезличенной в воспитательной работе школы... Специальные исследования посвящены группе детей относительно неуспевающих — проблема, которую кратко можно сформулировать как «психология прилежания и так называемой лени». Также выделена группа художественно-направленных школьников, изучаемых в характерологическом плане. Особое место во всех этих характерологических исследованиях уделено самооценке и взаимооценке в связи с общей структурой личности и воспитательной работой школы...

І. Психологическая ситуация оценки на уроке в классе

1. Ситуация урока

Психологическая ситуация на уроке характеризуется:

- а) содержанием умственной работы школьников в соответствии с характером излагаемого материала и методом преподавания;
- б) воздействием педагога на школьников и организацией посредством этих воздействий дисциплинирующих моментов урока;
- в) внутриклассным общением между педагогом и отдельным школьником (вызванным опросом или замечанием), педагогом и коллективом класса, отдельными школьниками.

Психологическая ситуация существенно изменяется в связи с типом урока. Приемы воздействия и взаимообщения на уроке, где педагог излагает учебный материал, демонстрируя наглядные пособия, опыты и т. д., существенно отличаются от таковых же приемов на уроке, где происходит обобщение уже усвоенного материала путем проверки знаний, опроса и учета.

В уроке, содержанием которого выступает лишь изложение знаний, задача педагога сводится к методическому осуществлению заранее спланированного изложения определенных знаний и формированию навыков, к контролю над состоянием класса и в связи с этим обращениям и замечаниям к классу в целом и отдельным учащимся.

Этим определяются и задачи школьника. Ведущим моментом в его психической деятельности на уроке является слушание — сложная констелляция восприятия, мышления, заучивания, упражнения, внимания, а также интереса. Процесс слушания связан поэтому не только с методикой изложения знаний педагогом, но и с изменени-

см внутренних взаимоотношений между отдельными моментами слушания. Эти изменения могут привести в ряде случаев к нарушению слушания. Напряжение психических функций при изложении нового материала вызывает утомление, колебания внимания, насыщение работой, и соответственное изменение скорости и точности работы, восприятия, мышления и памяти в этом процессе. Внешне этот выход из «поля слушания» выражается в ряде нарушений классной дисциплины: во внутриклассном общении (переписка, переговоры, переглядывание), в посторонних занятиях на уроке (постороннее чтение, рисование, движения) и, наконец, в состоянии грезерства (мысленное и эмоциональное переключение в более интересную для подростка обстановку). Педагог в ходе изложения контролирует этот процесс, не допуская выхода из поля слушания. Уже самый факт необходимости такого оперативного контроля воспитывает у педагога наблюдательность, волевые качества, позволяющие организовать поведение школьников, приемы общения и воздействия.

Воздействия на уроке являются одним из важнейших факторов, воспитывающих у школьников сознательную дисциплину. В особенности это относится к активизации внимания, интереса, мышления и памяти. Процесс умственной работы школьников на таком уроке стимулируется воздействиями педагога. Порок абстрактно-педагогических и психолого-педагогических исследований урока заключается в том, что они выносили за скобки эту стимуляцию в то время, когда она составляет неразрывное целое со всем процессом урока.

Обычно в средней школе изложение знаний и учет знаний не расчленены организационно-методически. Это разделение четко сказывается лишь в особые периоды учета (четвертного, полугодового, годовых испытаний). Отсутствие особых организационных разделений между изложением и учетом знаний не дает, однако, оснований полагать о тождестве этих видов педагогического процесса с психологической точки зрения. Поскольку предметом нашего исследования является оценка, с которой мы впервые встречаемся на опросе, постольку необходимо специально остановиться на психологической ситуации опроса, весьма отличной от всякой другой ситуации урока.

2. Психологическая ситуация опроса на уроке

В педагогической теории и практике методика опроса с целью учета знаний достаточно разработана. В соответствии с особенностями предмета и программы известно, как распределять легкий и трудный материал, корректировать изложение ученика, обобщать эти изложения, из каких критериев исходить при оценке знаний. Вместе с тем весьма недостаточно разработанным или полностью

неизвестным является вопрос о действии и последствии самих оценок по ходу опроса, о типах и формах этих оценок, что связано с методикой самого обращения к ученику и вопроса педагога к нему в процессе опроса. Новым для педагога в такой ситуации является смена изложения опросом, т. е. контролем знаний, стимулирующим всю возможную ответственность школьника перед педагогом, семьей и школой и ориентирующим школьника в качестве усвоения им школьных знаний.

Звенья этой новой работы педагога таковы: а) обращение ко всему классу и к отдельному, выделенному для опроса ученику; б) вопрос, посредством которого школьник получает задание изложить, сформулировать или обобщить ранее изложенный педагогом материал; в) оценка ответа по ходу опроса. Каждый из этих трех моментов опроса имеет собственные особенности и требует специальной методической разработки на основе психологического анализа. Воздействие педагога на класс и школьника осуществляется в такой ситуации в основном лишь через эти три момента, и, понятно, прежде всего лишь через оценку, которая в ситуации опроса приобретает характер оценочного воздействия.

Изменение ситуации от изложения знаний к опросу весьма типично отражается на структуре речи во время урока. При изложении речь носит монологический характер. Внутренняя речь школьников связывает все элементы слушания на уроке (восприятие, мышление, внимание, память и т. д.). При опросе речь приобретает обратный, диалогический характер, постоянно переводящий внутреннюю речь школьников в говорение, в высказывание и тем самым активизирующий процессы умственной деятельности школьника.

Изменение отношений между педагогом и школьником находит свое яркое выражение в изменениях речи, являющейся основным средством общения и в связи с мышлением умственной работы. Вслед за изменениями речи в ситуации опроса происходят другие, весьма существенные изменения в деятельности самих школьников. Слушание уже не является основной формой их деятельности и не носит в ситуации опроса фронтальной формы. Субъекты слушания постоянно меняются. Слушает тот, кто еще не отвечал или кто уже ответил на вопрос учителя. Однако и здесь слушание психологически отличается от обычной ситуации слушания. Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха; тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание в ситуации опроса тех, кто в данный момент не опрашивается, носит эмоциональный характер и обуславливается значительным волевым напряжением. Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого опрашивает в данный момент педагог, отражают в себе предшествовавшие опросу состояние ожидания, переживания и волевого напряжения. Умственная работа школьника при опросе поэтому приобретает своеобразный эмоциональный и волевой характер. Особенно следу-

ет подчеркнуть волевой характер умственной деятельности школьника в этой ситуации. Воля здесь снимает противоречие между мышлением и эмоцией и от степени ее развития зависит степень активности личности в ситуации опроса.

Важно подчеркнуть это положение в связи с тем, что некоторые психологи... выступали против испытаний, мотивируя именно тем, что испытание принадлежит к «аффективным ситуациям»... Если исходить из такого аффективного рассмотрения экзамена, то следовало вообще возражать против всякого опроса, природа которого сходна с испытаниями. Но все дело заключается в том, что это понимание в корне ошибочно, поскольку оно а) отрывает аффект от воли и мышления в едином процессе опроса; б) отрывает ситуацию опроса от конкретного типа отношений в педагогическом процессе, обусловленных классовой природой воспитания.

В чем выражается своеобразное взаимоотношение интеллектуальных, волевых и эмоциональных моментов в деятельности школьника, вызванного к опросу? При опросе школьник обдумывает вопрос и ответ, отбирая существенное от несущественного, правильное от неправильного в пределах весьма краткого срока; этот процесс обдумывания представляет собой сплошное апперцептирование данного знания (в виде вопроса) со всем прошлым опытом знаний школьника и его личным отношением. Произвольное «стягивание» необходимых представлений к единой цели (ответ), конечно, есть взаимопроникновение интеллектуального и волевого процессов.

В процессе обдумывания школьник производит самоконтроль посредством внутренних проб ответа и его формулировок. Так из этого взаимоотношения волевого и интеллектуального механизмов складывается понимание вопроса учителя и собственного ответа. Эмоциональный момент включается в этот процесс в виде ожидания оценки педагога и связанного с ней успеха или неуспеха, эмоциональные механизмы принимают участие в образовании самооценки и зависят от прошлого уровня оценок данного школьника по данному предмету, повлиявшего на уровень притязаний данного подростка.

Следует указать, что отношение между всеми этими моментами единого психического процесса изменяется в самом опросе, в частности в связи с переходом внутренней речи в высказывание. Это относится к тем случаям, когда школьники, по их выражению, хотели сказать одно, а сказали другое. Этот переход обуславливается уже не внутренними особенностями личности школьника, а системой отношений в психологической ситуации опроса, о которых будет речь дальше.

Сложность интеллектуальной работы во время опроса создает здесь ситуацию, аналогичную уходу от трудностей слушания («выход из поля слушания»). Эти ситуации, которые мы назовем «выходом из поля опроса», носят еще более противоречивый и активный характер. К этим ситуациям относятся: а) схематический

ответ; б) воспроизведение подсказки товарищей; в) неустойчивый пробный ответ; г) отказ от ответа; д) молчание.

С точки зрения соотношения внутренней речи и высказывания (и их взаимопереходов) особенный интерес представляет молчание, возникающее в ряде случаев при наличии знаний. В факте молчания (при наличии знания) мы часто обнаруживаем: а) замкнутость по отношению к педагогу, следствием чего односторонне развивается внутренняя речь... б) недостаточное развитие волевых качеств и их аффективную обусловленность; в) активную роль ожидания оценки. Школьник, как показывают наблюдения, в таких случаях знает материал, но не уверен в признании этого знания педагогом («А вдруг не так», «Педагог скажет, что плохо»). В разделе о самооценке мы покажем, что это ожидание оценки является одним из главных мотивов молчания, связанного с гипертрофированным представлением об ответственности устной речи в целях опроса. Высокий психологический интерес представляет не только молчание, но и другие формы «выхода из опроса». К сожалению, подобных исследований еще нет. Между тем они значительно осветили бы некоторые источники возникновения неуспеваемости непосредственно в самом классе, в процессе обучения.

Каждый из элементов опроса должен стать предметом психологического исследования. К ним относятся: а) обращение и вопрос педагога; б) ответ ученика; в) оценивание ответа ученика педагогом. Оценивание является своеобразным синтезом вопроса педагога и ответа ученика. Как таковой, он интересует нас специально. Вместе с тем, будучи синтезом вопроса и ответа, оценка связана с природой того и другого элемента опроса. Особенно это относится к типологии вопроса... влияющего на характер ответа. Исследования в области психологии свидетельских показаний и психотерапии подтверждают влияние вопроса на ответ и его дальнейшую оценку. В психологической экспериментации этот вопрос подвергается специальному исследованию.

Теория и методика опроса в детской психологии нашла свое наиболее конкретное выражение в методике «клинической беседы» Пиаже [1932]. Кречмер также подчеркивает психологическое значение техники опрашивания, указывая применительно к врачебной практике на возможные влияния постановки одного и того же вопроса на характер ответа и возможные в нем ошибки. В этом плане он говорит о четырех типах вопросов, градуированных по степени наличия в них внушения определенного ответа. Именно: 1) вопрос, лишенный внушающего оттенка («Пожалуйста, расскажите, что вас сюда привело»); 2) вопрос с альтернативной постановкой («Испытываете вы какие-нибудь боли или нет?»); 3) вопрос с пассивным внушением («Испытываете ли вы какие-нибудь боли?»); 4) вопрос с активным внушением («Не правда ли, вы испытываете боли?») [1927, с. 265]. Примеры к этим типам вопросов взяты из психотерапевтической практики, но самые типы вопросов возможны

и в школьной практике. Классификация вопросов, предложенная Кречмером, представляет интерес постольку, поскольку она выделяет ответственную роль вопроса не только по содержанию, но и по стилю и форме обращения, указывая на многообразие функций вопроса и возможное внушающее действие.

В школьной практике опроса роль вопроса более сложна потому, что ответ должен отражать известное содержание знаний и умений, а не только состояние личности, как в психотерапии. Если педагог задаст вопрос в той же форме, в какую было облечено соответствующее знание в учебнике или на уроке, то ответ облегчен ситуационностью вопроса. Если вопрос поставлен в новой форме, отличной от обычной, в которой встречалась данная мысль на уроке или в книге, то ответ затруднен... Так наблюдения на уроке показали, что вопрос, поставленный в той же форме, как и раньше, на другом уроке, сразу же вызывал относительно правильный ответ; вопрос, сформулированный по-новому, при том же известном содержании, вызывал даже у хорошо успевающих школьников трудности и задержки в ответе. Встречались случаи, когда иная формулировка вопроса иногда просто уводила школьника в совершенно другой материал.

Паряду с внушающим действием вопроса в школьной практике необходимо учитывать не менее важную возможность автоматизации ответа (снятие самостоятельной работы ученика в нем) вследствие ситуационности формы самого вопроса (шаблонность формы). Если не принять во внимание этого факта не только внушающего (суггестивного), но и ситуационного действия вопроса на ответ, то возможны случаи, когда педагог оценивает по существу не знание ученика, а действие собственного же вопроса на ответ школьника. Шаблонность вопросов педагога автоматизирует ответ школьника, приводит к воспитанию у него ситуационного характера умственной работы. В таких случаях школьники знают хорошо математику или язык лишь на уроке и лишь когда их спрашивает данный педагог в обычной для них форме.

Такие случаи очень часто обнаруживаются в школе на испытаниях и тем более вне школы. Этим объясняется состояние, когда знающий и владеющий собой человек не может ответить на вопрос. Его неудачный ответ обусловлен не незнанием и не аффективным состоянием (являющимся вторичным), а ситуационной ограниченностью понимания вопроса в том случае, если форма его не совпадает с той, в какую обычно раньше облакался данный вопрос.

Ситуационность вопроса так же вредно отражается на ответе, как и внушающая постановка вопроса. Серьезная научная разработка методики опроса и учета знаний должна быть начата именно с критики подобных методических ошибок, влияющих на весь дальнейший ход умственной работы школьников.

Внушающие элементы вопроса могут встречаться уже в самом обращении педагога к школьнику. Приведем несколько примеров из наших наблюдений. Педагог обращается к классу с целью мо-

билизации внимания со следующей фразой: «Ребята, теперь приступим к изучению вопроса, очень трудного для вашего возраста» (урок геометрии в VI классе). После этого он задает ряд вопросов, на которые получает с трудом даваемые удовлетворительные ответы. Этот результат связан не только с действительной трудностью материала, но и с тем, что само обращение педагога повлияло на понижение уровня притязаний школьников и в известной мере дезориентировало их знания. Этим самым обращение могло повлиять на ответ, а через ответ — и на оценку работы ученика педагогом.

Приведем другой пример. Педагог обращается со своего места у стола через весь класс к девочке, сидящей на задней парте: «Я именно Валю К. хочу спросить. Как у нас поживает наиболее слабый математик? (Подходит к ней.) Видишь, у тебя даже задачи не списаны. Ты все о другом думаешь...». Этот факт аналогичен первому. И здесь педагог по существу оценивает не действительные знания школьника, а свое собственное неудачное воздействие, выделяющее незнание ученика и не стимулирующее знание. В этих случаях внушающее отрицательное действие несет не сам вопрос, а лишь обращение педагога, которое предшествует вопросу.

Приведем факт внушающего действия вопроса с альтернативной постановкой.

Преподавательница литературы обращается к школьнице: «Скажи, Ш., похожа ли природа Кавказа на природу деревни из стихотворения Лермонтова?» Девочка отвечает: «Похожа». Школьники смеются и передразнивают ответ. Девочка снова встает и говорит тем же голосом: «Нет, не похожа». Это действие объясняется, возможно, психологическими условиями отрицания и согласия.

В том случае, если какой-либо вопрос или утверждение взяты из далекого, эмпирически неизвестного для подростка материала (как в приведенном случае), согласие легче, нежели несогласие, отрицание. Как показывают исследования, скорость интеллектуальных процессов при согласии и отрицании не совпадают. Сошлемся на интересные опыты Гриффитса, установившего, что время реакции выбора типа «нет» относилось ко времени реакции типа «да» в среднем как 122:100. Отрицательная дифференцировка в процессе работы проходила при более замедленном темпе и при большем количестве ошибок, но вместе с тем с меньшим количеством пропусков. Процесс отрицания предполагает большую концентрацию и напряжение функции и более самостоятельную работу мысли. В условиях усвоения знания путем заучивания, формальной учебы, согласие шаблонизируется; для отрицания же какого-либо положения из области знаний требуется мотивация, аргументы. Когда же вопрос ставится в условиях оценочной ситуации опроса, отрицание затруднено в еще большей мере в связи с ожиданием оценки.

Обращения, воздействующие на личность школьника, в ряде случаев создают неблагоприятную эмоциональную обстановку для получения правильного ответа. Например, педагог обращается к

слабой ученице после безрезультатного ответа шести сильных и средних школьников: «Ну, может быть, хоть ты, Б., ответишь» или «Ты, кажется, З., ничего не думаешь (вызывает другого ученика). Ж., ты ведь тоже ничего не знаешь...». Эта неблагоприятная для интеллектуального акта аффективная напряженность обстановки может разрешиться как в драматическую ситуацию, так и в ситуацию комическую. Педагог непроизвольно создает комическую ситуацию соответствующим вопросом, перестраивающим отношение класса к опрашиваемому в иронический план. Не сам по себе вопрос, а изменение отношений в классе, вызванное им на некоторый период времени, делает опрашиваемого неспособным к правильному ответу.

Рассмотрим пример. Идет урок биологии в VII классе. Происходит учет знаний по пройденному материалу по теме о размножении у беспозвоночных. Преподавательница обращается к одной, наиболее великовозрастной школьнице с вопросом об отличии бесполого и полового размножения у животных. Налево от парты, где стоит опрашиваемая, группа мальчиков перешептывается, смеясь, и смотрит в упор на опрашиваемую. Преподавательница в этот момент смотрит в журнал. Девочка стоит и молчит, не отвечает на заданный вопрос. Преподавательница обращается к ней: «Ну что же ты, С., молчишь? Неужели ты не могла подучить к уроку?.. Ведь прошлый раз ты разбиралась в этом». Молчание в этом случае обусловлено изменением отношений (в данном случае между мальчиками и девочками), а не незнанием. Ответ через некоторое время был дан после дополнительной стимуляции педагога, но он носил очень неуверенный и схематический характер. Причины осложнения психологической ситуации можно было понять лишь после урока, на перемене, когда выяснилось, что острота положения создавалась лишь вследствие того, что этот вопрос был задан самой великовозрастной девочке, вполне сформированной в женщину школьнице. Эта девочка была и без того предметом сексуального внимания подростков, а ответ ее на вопрос педагога из этой области относился в равной мере как к биологическим знаниям, так и к половому воспитанию. В этой ситуации действовал на изменение отношений не сам вопрос, а его обращенность к определенному школьнику.

Приведем примеры другой ситуации, явно комической вследствие обращенности вопроса.

Молодой преподаватель не может найти сразу нужный язык с подростками и обращается с ними на «вы», называет их «товарищами». Так он обращается к самому маленькому и незаметному в VI классе мальчику: «Товарищ В., вы нам скажите» (в классе смех, передразнивают: «Господин В...»). Мальчик отвечает неохотно, медленно, покраснев, оглядываясь на товарищей, путается. Преподаватель переходит на «ты»: «Ну, что ты там говоришь, чего не было...» Смех в классе. Депрессию опрашиваемого вызвал не сам вопрос, а его обращенность, причем самым важным в ситуации

является то, что объектом такого обращения педагог избрал именно самого маленького ученика, разговаривая с ним на «вы». Возможно, такое сочетание вопроса и обращения непроизвольно для педагога приводит к образованию комической ситуации.

Преподаватель сельского хозяйства обращается на уроке к ученице: «Иванова (условное название) хочет нам сказать, какой должен быть уход за выменем» (девочка встает, подростки посмеиваются: «коровница»). Девочка стоит смущенная. Учитель ждет. Наконец, обращается к другой девочке: «Ну-ка, соседка, ты нам скажи...» Мы видим, что вопрос неразрывно связан с обращением педагога к классу или к определенному ученику.

В связи с этим важно отметить роль в обращении к ученику способа наименования ученика педагогом. Отношение ученика к педагогу и ответ ученика связаны с тем, как педагог называет ученика. В самом деле, весьма важно отметить связь этих моментов, поскольку наименование учеников в обращениях педагога раскрывает степень ясности представления педагога об ученике и уровень контакта педагога с учеником. К одним педагог обращается весьма определенно и интимно («Петя, скажи нам»), называя ученика по имени, к другим — называя их по фамилии («Иванов, скажи нам...»). К некоторым же педагог обращается, никак не обозначая (показывая рукой или глазами на ученика: «Скажи нам... что такое...»), или же еще более неопределенно: «Вот ты там, да, да, ты... скажи нам»). Наименование учеников в обращениях педагога обнаруживает для всех школьников и школьника, вызываемого к опросу, отношение педагога (близость, знакомость, незнакомость и отчуждение).

Все эти психологические моменты опроса являются деталями, мелочами, влияющими, однако, на результат опроса, оценку через изменение ответа ученика. Тем самым эти мелочи имеют воспитательное значение и ставят перед педагогикой задачу разработки конкретной методики воспитательной работы педагога в процессе опроса. Уже здесь мы видели, что психологическая ситуация опроса отлична от ситуации изложения знания. При изложении педагог обращается ко всему классу, в ситуации опроса он обращается к отдельному ученику или к группе учащихся, выделяя их в качестве предмета не только своего, но и классного внимания. Речь носит переходящий, обратимый, диалогический характер, и воздействия приобретают оценочный характер, связывая педагога, школьника, школьный класс в единый комплекс ситуации опроса. Отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия педагога по ходу опроса влияют на процесс работы, его содержание и форму, скорость и точность, перестраивая интеллектуальные, эмоциональные и волевые механизмы работы (переживание успеха и неуспеха, притязание, насыщение и т. д.).

Эта оценка не представляет собой квалификации успешности ученика вообще, она относится не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к известному частичному знанию или навыку.

Мы называем поэтому такую оценку парциальной, выделяя ее тем самым из ряда оценок типа учета успешности. Мы увидим далее, что эта парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последствие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детского коллектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценки и т. д.

Если по психологии вопроса имеется солидная научная литература (не столько по общей, сколько по прикладной психологии), то по психологии этих парциальных оценок почти нет никаких исследований...

...Идея о психологическом значении педагогической оценки была высказана еще Джемсом [1921]. Он указывал, что ученики должны знать конечные результаты собственных поступков и что это знание собственных возможностей есть обязательное условие их дальнейшего психологического развития. Однако ни Джемс, ни другие исследователи не могли объяснить причины столь сильного и своеобразного действия оценок на психологическое содержание оценок. Это определялось как общетеоретическими положениями буржуазной психологии, отрывавшей личность от отношений и функций, так и классовой природой буржуазной школы с ее формальной системой учета и отчуждением учителя и учеников.

В условиях нашей школы можно было выделить все многообразие функций оценки, мистифицировавшихся буржуазной школой. К ним относятся: а) ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их требованиям учета; б) непосредственная или опосредствованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации; в) выражение общего мнения и суждения педагога о данном ученике. Каждая из этих сторон оценки на уроке является в той или иной форме побуждением к действию или к знанию и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой в отношении умственной работы школьников.

Для того чтобы анализ парциальных оценок был конкретным, необходимо исходить из всего многообразия парциальных оценок, фактически имеющих место в ситуации опроса. Этой задаче и будет посвящено все последующее содержание данной главы.

3. Типы оценок в ситуации опроса

Для осуществления этой задачи нами в течение 1932/33 и 1933/34 учебных годов было проведено 300 психологических наблюдений обычных оценочных ситуаций в классе. Из них 250 в одной и той же группе, детский состав которой изучался постоянно и многосторонне. Из этих 300 наблюдений лишь в 70 были зафиксированы опросные занятия и связанные с ними оценочные ситуации. Именно они дают основной материал для анализа. На этих 70 уроках

нами было зарегистрировано 1133 оценочных обращений, вошедших в обработку.

Первоначально мы полагали, что оценка вытекает из специфики предмета, и решили поэтому сравнивать уроки по разным предметам именно с точки зрения проявления их специфичности. С этой целью проводились наблюдения на уроках математики, русского языка, географии, истории, биологии, химии, немецкого языка, физики, обществоведения, музо, технологии, сельского хозяйства. Уже в самом начале исследования можно было констатировать отсутствие связи между спецификой предмета и оценочными обращениями педагога.

Далее были рассмотрены уроки разных педагогов по одному и тому же предмету. Так, были взяты контрольные наблюдения над математиками (4 педагога), словесниками (4 педагога), химиками (2 педагога), физиками (2 педагога), естественниками (2 педагога) и т. д. Результат сравнительного анализа показывает значительное различие в оценочном поведении педагогов одной и той же специальности, квалификации, стажа. Таким образом, у нас не оказалось возможности сделать вывод о связи и зависимости парциальной оценки от предмета. Значительно больше данных у нас для подтверждения зависимости этой оценки от психологической ситуации, образуемой характерологическими особенностями личности педагога, состоянием детской аудитории, и профиля класса, способа взаимодействия педагога и школьников в педагогическом процессе.

Индивидуальные различия педагогов одной и той же специальности, квалификации и в среднем с совпадающим стажем (от 15 до 22 лет) уже обнаруживаются в количестве оценочных обращений по ходу опроса. Так, математик I на 7 уроках дает парциальных оценок 48; математик II на 3 уроках дает их 155; математик III на 6 уроках дает 54 оценки, а математик IV на 4 уроках дает 107 оценок. Такие же различия обнаруживаются у преподавателей русского языка и литературы. Преподаватель I на 4 занятиях дает всего 4 оценочных обращения; второй на 2 уроках — 91 оценку. Преподаватель III на 3 уроках дал лишь 14 оценок, а преподаватель IV на 5 уроках дал 115 оценок. При среднем количестве 16 оценочных обращений на опросном уроке мы получаем большие вариации. Это ставит в качестве аргумента дальнейшего исследования проблему сопряженного изучения характерологии учителя и динамики состояния класса на уроке, отношение и связь которых образует стиль, качество и количество оценочной ситуации.

Индивидуальные различия выражаются не только и не столько в числе оценочных воздействий, сколько в их способе, типе. Общее количество фиксированных нами 1133 парциальных оценок представляет собой замечательное многообразие, весьма затрудняющее объективную классификацию их. Полагая, что таковая есть дело будущего, мы провели известную эмпирическую классификацию, исходя из принципа психического воздействия этих оценок (стиму-

ляции) и их связи с психологической ситуацией классного опроса. При таком разделении материала мы получаем определенный ряд переходящих друг в друга оценок, представляющих собой различные качественно и количественно меры определения знания ученика и воздействия на него педагога.

Этот ряд представляется в следующем виде. Различные типы парциальных оценок группируются в три большие группы: а) отсутствие оценки (2,0%), опосредствованная оценка (6,0%), неопреде-

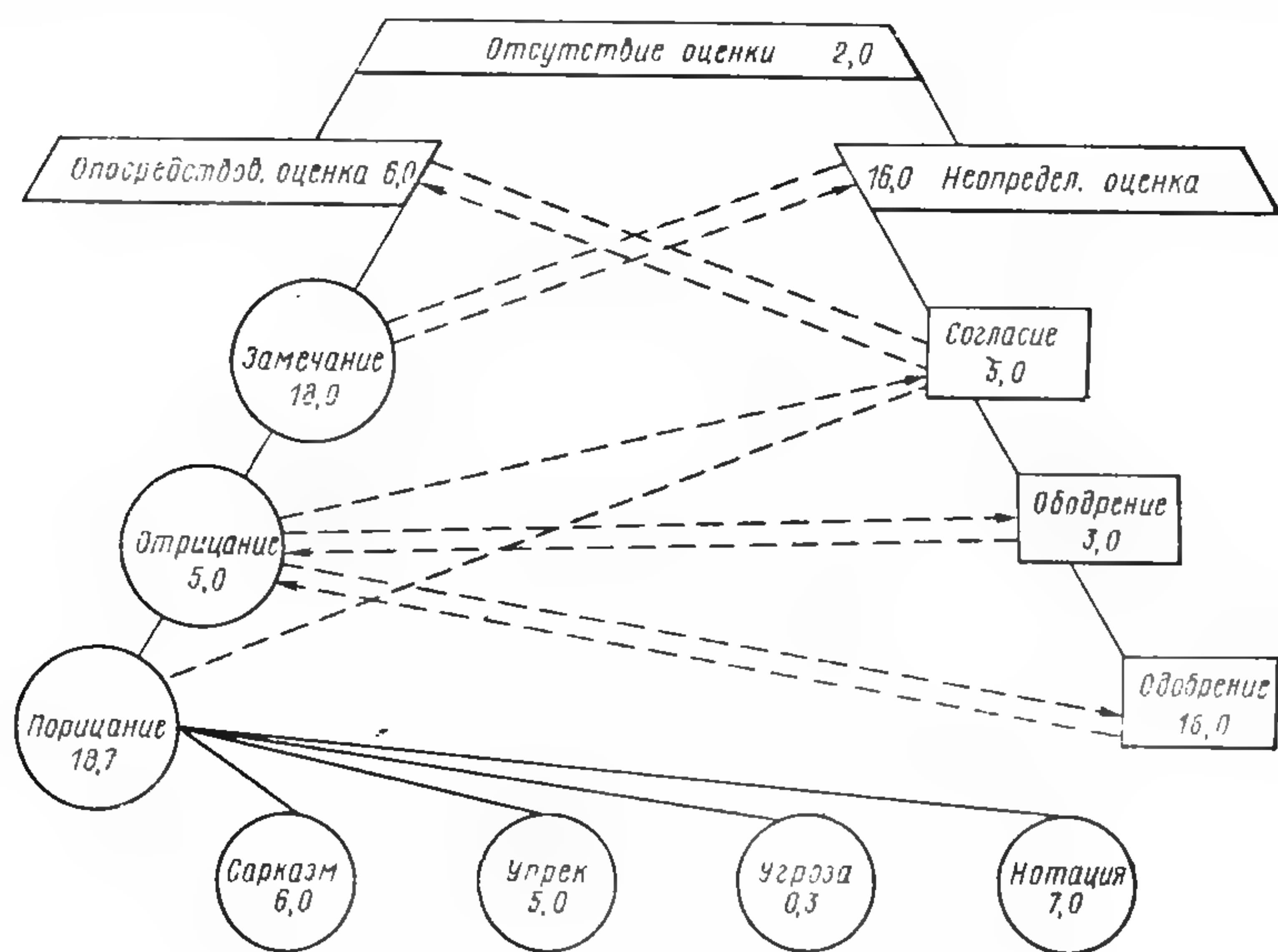


Рис. 1. Схемы-формы парциальных оценок.

ленная оценка (16,0%); б) отрицательные оценки, образуемые: замечанием (18,0%), отрицанием (5,0%), порицанием (18,7%), с включением сюда сарказма (6,0%), упрека (5,0%), угрозы (0,3%), нотации (7,0%); в) положительные оценки, образуемые: согласием (5,0%), ободрением (3,0%), одобрением (16,0%).

Числовое распределение парциальных оценок неравномерно. Отрицательные оценки составляют 41,7% общего количества, положительные — 34,0% и исходные 24,3%. Превалирование отрицательных оценок первоначально воспринимается как симптом методического несовершенства опроса. Однако, как мы дальше увидим, отрицательная по форме оценка имеет положительные задачи и положительные результаты при одном условии, именно в том случае, если она носит мотивированный, индивидуально направленный характер и ориентирует ученика в его собственном развитии.

В предлагаемой схеме (см. рис. 1) мы пытались графически представить также то взаимодействие и взаимопереход, которые в реальной оценочной ситуации существуют между различными ви-

дами парциальных оценок. Превращение и переход отрицания в одобрение, согласия в порицание и т. д. отражает естественную логику процесса опроса с его многообразными результатами, предполагающими известное сочетание у одного ученика различных уровней знаний по отдельным вопросам урока. Для того чтобы проследить эти взаимопереходы и оценочные ситуации, создаваемые при различных парциальных оценках, необходимо ознакомиться с качественной характеристикой каждого из основных ее типов.

4. Отсутствие оценки как вид оценочной стимуляции

Эксперименты Герлока показали, что отсутствие оценки оказывало сильное воздействие на процесс работы, но в отношении ухудшения ее [1934]. Объясняется оценочное воздействие неоценивания тем, что оно происходит в обстановке общего неоценивания одного при одновременном оценивании других, в этих условиях явно воспринимается объектом воздействия как проявление избирательного к нему отрицательного отношения, пренебрежения, игнорирования. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию собственной малоценности.

Психологический эффект неоценивания, и именно эффект отрицательный, понятен также исходя из того, что было справедливо указано Джемсом в отношении оценки. В оценке, производимой субъектом педагогического процесса по отношению к результату поступка ребенка (его знаний, их изложения), к ребенку в объективированной, социально значимой форме возвращается реальное действие собственного поступка, его действительное последствие. Без оценки их, тем более педагогом в педагогическом процессе, человек не может действительно осознать свой собственный поступок во всех его связях и последствиях, во всех его объективных результатах. Отсутствие оценки есть поэтому самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее объект, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников. Интонация, жест, мимика педагога приобретают особое смысловое значение для учеников именно тогда, когда они не оцениваются обычным образом.

Ситуация при этом складывается примерно так: педагог вызывает ученика к доске. Тот встает с места, подходит к доске, пишет пример, начинает его решать. Весь класс следит за решением зада-

зи у доски. Педагог также сосредоточенно следит за этим, не делая никаких замечаний по ходу работы. На известном месте ученик начинает испытывать затруднения. Он пишет и вновь стирает, снова пишет, начинает оглядываться на класс, искать глазами товарищей, подсказывающих ему, смотрит на педагога. Через некоторое время педагог говорит, смотря в журнал: «Ну, пойдет следующий». Ученик идет на место.

Другая примерная ситуация. Ученик у доски решает пример быстро, но проверить себя не может. Учитель делает движение рукой («Иди»), вызывает следующего. В такой ситуации формой оценки для ученика является лишь сам результат решения задачи, ориентирующий в успехе или в неуспехе. Однако результат добывается полуслепым путем, без постоянной оценочной помощи педагога в процессе работы. Между тем в ситуации трудностей оценка имеет существенное значение не только в отношении результата работы, но и в отношении способа его получения.

5. Ситуация опосредствованной оценки

Наряду с описанными моментами оценочных отношений встречаются случаи, чрезвычайно к ним близкие, но отличающиеся от них значительно большей сложностью вследствие включения в оценку сооценки школьного класса и отдельных школьников.

В подобной ситуации возможны два основных варианта.

1. Оценка одного ученика не непосредственно, а опосредствованно через оценку другого. Педагог вызывает ученика или ученицу, обращается к ним с вопросом, слушает ответ, не выражая своего мнения о правильности или неправильности его. Далее, ничего не говоря этому ученику, он вызывает другого ученика и ему вновь задает тот же самый вопрос. При ответе этого второго ученика учитель начинает выражать свое мнение: «Так, так...» Когда ученик кончает, он говорит: «Это другое дело. Садись (обращается ко второму ученику), садись и ты (обращается к первому ученику)». В этом случае первый ученик никак не оценивался, помимо того что был вызван другой ученик, получивший затем одобрение. На этой базе смысл слов «садись и ты» получает значительное расширение, выступая формой порицания. Ученик не имеет никакой прямой оценки, но и такой вызов другого ученика с последующей прямой оценкой есть для него убедительное свидетельство собственного поражения.

Нам приходилось наблюдать состояние ученика в таких случаях. Очень редко такая ситуация, воспринятая безразлично, никак не отражалась на ученике. Значительно чаще она выражалась в том, что ученик садился или шел на место, поникнув головой, очень часто проходя через строй насмешек и сопоставления его результата с результатами другого ученика. Некоторое время после такой

ситуации ученик находится в отчуждении, которое он сам создает себе. Потом внешне он вновь принимает обычные позы, слушает, разговаривает. В беседах, проводимых с такими учениками после урока, на перемене, через некоторый период, обнаруживается, что ученик, часто забывая о таком факте, непроизвольно начинает менять свое отношение к ученику, бывшему партнером по опросу. Он часто не может привести мотивов, почему этот ученик ему не нравится или перестал ему нравиться. Указанный факт меньше всего им считается подобным мотивом, являясь между тем одним из самых существенных моментов возникновения моральной коллизии между детьми.

В ситуации, в которой педагог самоустранился в отношении оценки одного ученика, очень часто из гуманных мотивов, оценка другого воспринимается «пострадавшим» как предпочтение другому, как выражение личного отношения педагога к его, ученика, ничтожеству. Такое состояние особенно травмирует тех школьников, чаще всего из среды отстающих и неуспевающих, которые попадают в подобную ситуацию не в первый раз. Мы заметили, как в течение трех месяцев один ученик (Л.) в ряде опросов оценивался различными учителями лишь через поощрение других партнеров по опросу. Мы не могли, по понятным причинам, измерить изменения в состоянии ученика, но обратили внимание на факты возникновения у него в самом начале ряда явлений, до этого не отмечавшихся: а) непонимание вопроса и повторные переспрашивания педагога; б) упорное молчание при повторных вопросах учителя; в) особенно подчеркиваемое мимикой внешнее равнодушие к похвале партнеру. Чувство ответственности, воспитываемое классным опросом у отдельного школьника, в этом случае получило болезненное извращение: боязнь ответить неверно, добавив тем самым нового партнера по опросу, вызывает молчание; обращение учителя за ответом к другому ученику это молчание усугубляет. Молчаливое слушание оценки другого уже есть начало нового отношения, чаще всего отрицательного, к своему партнеру.

Вариантов подобных случаев можно встретить большое количество, но для понимания самого типа оценки достаточно приведенного, чтобы на основе наблюдения, без специальных экспериментов (которые организуются ныне), установить депрессирующее действие этого вида оценки и его влияние на изменение общения между школьниками — партнерами опроса.

2. Часто такая ситуация связана и с другой разновидностью опосредствованной оценки. Встречаются случаи, где педагог, не давая никакой прямой оценки работе вызванного к опросу ученика, не возражает против оценки, даваемой вызванному ученику классом и отдельными учениками. Например, ученица отвечает на вопрос педагога, который молча смотрит на нее и слушает, изредка переводя глаза на класс. Класс в напряженном молчании. Внезапно девочка делает ошибку или оговорку, которую педагог не исправляет, лишь продолжая смотреть на ученицу, чаще уже иронически.

Тогда по классу проходит смех, насмешливые замечания: «Ну и сказала!», «Вот так математик!», «Она всегда ляпнет!» Девочка оглядывается или беспомощно, или враждебно, встречает насмешливые взгляды и целое море поднятых рук: «Спросите меня, она ведь все равно не знает». Учитель в ответ на это лишь стучит карандашом по столу, напоминая о порядке.

В дальнейшем педагог вызывает другого, ничего не говоря ученице или в ряде случаев делая ей замечание. Но это замечание уже не играет никакой роли, каково бы ни было его содержание, вследствие того что ученица восприняла поведение класса по отношению к ней как санкцию учителя, как особую форму порицания педагога, очень мучительную вследствие насмешки товарищей.

Подобная ситуация опосредствованной оценки прямо стимулирует возникновение коллизии между учениками, вызывая у потерпевшего какой-то момент отчуждения от класса. Это объясняется тем, что подобными случаями класс живет не только на уроке, но и на перемене, и после окончания учебного дня. Отчуждение может заходить далеко, если его не замечают воспитатель, сам педагог, актив класса. Очень часто при изучении дружеских взаимоотношений упускают из виду фактор классного коллектива, вследствие чего не всегда становится понятной чрезвычайная лабильность детского товарищества, на самом деле многими нитями связанная с классными ситуациями, ситуациями опроса прежде всего. В описанном случае мы можем наблюдать, как самоустранение учителя из оценочной ситуации выступает фактором лабильности товарищеских отношений в отрицательном отношении.

Мы называем отсутствие оценки и ее опосредствованные формы исходными оценками вследствие того, что они не имеют самостоятельного значения и не обладают категорическим действием, выступая лишь исходным моментом для образования различных видов сооценки школьников и самооценки объекта опроса. Педагог такие оценки дает произвольно вследствие того, что он не видит в них никакого действия и оценки, а лишь собственную деталь поведения, лишенную всякого значения. Это происходит в тех случаях, когда педагог не видит действия всей своей личности, поведения, каждого слова и поступка на поведение школьника. Каждый факт, относящийся к педагогу, принимает в понимании детей особую смысловую форму, даже когда об этом не подозревает сам педагог, именно вследствие того генерального положения, которое занимает педагог в любом звене педагогического процесса.

6. Неопределенная оценка

К исходным оценкам относится также неопределенная оценка, служащая вместе с тем переходом к различным определенным оценкам, сознательно производимым педагогом. Характерным для

неопределенной оценки, сближающей ее с определенными и отделяющей от исходных оценок, является ее словесная форма. Однако эта словесная форма сама не дает непосредственного толкования, допуская вместе с тем множество субъективных толкований. Главным инструментом этой оценки, очень часто единственным, является слово «ну», к которому присоединяются различные, столь же неопределенные по значению слова (фамилия ученика, слово «садись», движение рукой, слово «ладно», произносимое без всякой положительной акцентировки, которая говорила бы о выполнении задания).

Подобных примеров можно привести немало, так как эти оценки чрезвычайно однообразны, например: «Ну, К-ва, садись», «Ну, садись, М-ва»; «Ну, ладно, ну, садись... Как твоя фамилия?» (записывает в журнал). Неопределенная оценка внезапно превращается в отрицательную вследствие ошибки преподавателя: «Ну, садись, Портняжкина (перепутал фамилию — смех в классе). Ну, оказывается, Портнова и Портняжкина близкие фамилии. У меня есть ученица Портняжкина, вот и перепутал с Портновой» (Портнова садится, вся красная, отвернулась от соседей, грызет ногти, слезы на глазах. Через 5—6 мин. вновь принимает спокойное положение). Иногда при изложении материала учеником педагог спрашивает, перебивая его: «Ну, а второе положение?», «Ну, а третье положение?», «Ну, теперь скажи, Иванов» и т. д.

Подобное «понукание» не имеет самостоятельной формы, а служит как стимуляция для движения ученика вперед в процессе опроса. Действие ребенка становится определенным лишь вследствие его превращения в другие оценки, тем более что эта неопределенная оценка есть как бы исходная форма, которая ведет за собой следующие, более конструктивные парциальные оценки, которые мы и будем сейчас описывать.

7. Замечание

В числе воздействий на уроке, посредством которых педагог регулирует состояние класса и отдельных школьников, находится прежде всего замечание, являющееся лишь отчасти оценкой, поскольку оно представляет собой отношение учителя к ученику. Будучи оперативным средством дисциплинирования ученика на уроке, регуляции поведения ученика, замечание является, в отличие от других форм воздействия на уроке, единичной оценкой не знания и навыков ученика, а лишь поведения и степени прилежности. Ограниченная функция замечания ведет к весьма большому однообразию стиля. Варианты здесь весьма незначительные, например: «Тише!» (обращаясь ко всей аудитории) или «Тише, Иванов!», «Ребята, не мешайте заниматься!» (ко всему классу), «Иванов, ты мешаешь нам заниматься!» Возможна вариация более конкретная:

«Иванов, перестань заниматься посторонним делом!», «Иванов, начинай списывать пример, как другие делают!» и т. д. Встречается совсем упрощенная форма, не менее, однако, эффективная. Педагогу достаточно назвать фамилию или имя ученика, чтобы привести его в состояние покоя или работы («Иванов!», «Петров!», «Галя!» и т. д.).

Замечания становятся отрицательным воздействием лишь тогда, когда ряд замечаний систематически падает на одного ученика. Тогда замечание формирует определенную оценочную ситуацию, и прежде всего со стороны товарищей школьника, создавая вместе с тем у педагога предпосылки к тому, чтобы воздействовать на данного ученика порицанием и взысканием. Само по себе отдельное замечание имеет не столько оценочное и стимулятивное значение, сколько играет роль регулятора поведения на уроке.

8. Отрицание

В процессе работы ученика, вызванного к опросу, педагог производит различные воздействия оценочного характера отдельными словами и фразами, характеризующими отдельные звенья этой работы; тем самым такая оценка в рабочем процессе постоянно ориентирует школьника в неправильности или правильности изложения им материала или решения задачи, позволяя ему контролировать ход работы, перестраивать его соответственно объективной задаче, поставленной опросом. Слова и фразы, указывающие на правильность ответа ученика и стимулирующие его движения в том же направлении, мы называем согласием; слова и фразы, указывающие на неправильность ответа и стимулирующие перестройку хода решения, мы называем отрицанием. Эти две формы являются особо важными для развития мышления, понимания у ученика в процессе опроса. Они не столько стимулируют, сколько ориентируют ученика в состоянии его знаний и в тех способах, посредством которых их можно рационально излагать.

В этом смысле не только согласие, но и отрицание играют положительную роль, ведя к перестройке мышления и знаний соответственно действительной логике предмета. Это относится, впрочем, лишь к тем видам отрицания, которые носят мотивированный характер и позволяют ориентироваться ученику не только в том, что не надо делать, но и в том, что ему надо и что можно в данных обстоятельствах сделать. Так отрицательное действие превращается в положительный результат. Запрещение действовать в определенном, неверном направлении есть вместе с тем разрешение пути в другом определенном отношении. Ориентирующая функция отрицания (следовательно, ее положительная роль) обнаруживается лишь тогда, когда отрицание носит перспективный характер, выраженный в мотивированной оценке запрещения.

Отрицание отличается от порицания тем, что не носит в себе аффективного напряжения, не характеризует индивидуальных, характерологических качеств и морали ученика. Это действие рассчитано на известную перестройку интеллектуальных механизмов для данной, частной операции, в то время как порицание рассчитано на перестройку всей личности, и ее аффективно-волевой сферы прежде всего. Нечего говорить о том, что, несмотря на психологическую разницу отрицания и порицания, между ними имеется прямая связь. Можно установить ряд случаев, когда оценки типа отрицания были лишь стадией в направлении к порицанию. Стадиальный, переходящий характер оценочных обращений и воздействий обнаруживает скрытую за ними динамику изменений отношений педагога к ученику, обусловленную объективным содержанием процесса опроса.

Вследствие констатирующего характера отрицания и малого его аффективного напряжения здесь вариации также очень незначительны. Основные приемы отрицания — оперирование словами и фразами типа: «Нет», «Не так делаешь», «Не то». В случае немотивированного отрицания говорится, например: «Нет... ну, садись», «Нет, не помнишь, оказывается», «А где больше всего разводят винограда!? — Нет, не там...», «А теперь объясни, почему там теплый климат?.. Нет...», «Ой, нет» и т. д. Выражается отрицание посредством слов «ну», «нет», «не так», например: «Ну, нет, не знаешь, Павлов», «Ну, ну, ну, не туда поехала (девочка у карты)... совсем не туда поехала», «Ну, ну, какие же там тутовые деревья разводят?», «Ну, что ты говоришь?.. Нет», «Ну, Белов, что же это ты пошел в Германию искать реку Гаронну?»

Встречается отрицание, играющее помимо ориентирующей организующую роль. Вот тому примеры: «Как ты пишешь?.. Не так... Что же ты не смотришь, как надо писать? Не спеши, тебя никто не гонит...» или «Было бы верно, если было бы вот это указано...», «Но это уже сдвиг...» или «Нет... ты уже несколько перескочил». Обычная форма отрицания такова, что указывает не только «нет», но и почему «нет» (ведь для этого нужно сделать еще то-то), а также на то, что могут быть еще возможные решения. Не являясь подсказкой со стороны педагога, такое перспективное и мотивированное отрицание является с его стороны нужной, оказанной весьма кстати поддержкой мышлению школьника в процессе опроса.

9. Согласие

Аналогичную роль в отношении констатации и определения правильного решения задачи и верности изложения играет согласие. Его функция — ориентировать школьника в правильности его собственного поступка, закрепить успех ученика на этом пути, стимулировать его движение в том же направлении.

Вариации этой парциальной оценки значительно сложнее и многочисленнее. Среди них можно встретить такую оценку, которую дает педагог после получения ответа, кратко формулируя свое отношение к нему в словах «Вот это основное». Еще чаще встречается у определенных педагогов согласие, выраженное в повторении ответа ученика (например, учительница спрашивает: «Откуда крестьянин получает свет и энергию?» Дети отвечают: «Солнце дает». Учительница говорит: «Так, солнце, да...»; или же: «Что сможет спасти крестьянское хозяйство от ветра?» Ученик отвечает: «Надо насадить деревья». Учительница повторяет: «Насадить деревья» и т. д.). Эти повторения могут полностью или частично воспроизводить ответ ученика, с комментариями или без них, но в том и другом случае они воспринимаются как утвердительная, положительная оценка.

Непосредственным стилем согласия являются весьма часто встречающиеся утверждения ответа: «Да, это все верно», «Да, это так», «Да, именно так». Ведущую функцию выполняют в этом случае слова «да», «так», «верно», «правильно». Примеров этого вида можно привести много.

«И, ответит, кто такой Хлестаков... Так... Верно...», «Ну, Л., ответь... так, садись...», «Ну, ну, П., скажи... так», «Ну, ладно, теперь скажи...», «Чему равняется этот угол?... Так... да», «Ф, ты помнишь, какая высшая точка Альп?... Так», «А теперь скажи, А., какие моря окружают Грецию?... Так, правильно» и т. д.

Более аффективно звучит утверждение в случае, когда ученик после долгих проб находит правильный ответ и педагог, делая движение рукой, обращается к классу: «Вот обратите внимание на это...» или «Вот, ребята, Ю. нам правильно сказал». Организующий момент дан в самой оценке, однако это бывает в том случае, если ученик не слишком был уверен получить такую оценку; не исключая возможности получить порицание, ученик начинает ускорять работу, и согласие сопровождается регулирующим моментом: «Ты говоришь совершенно правильно, но не надо торопиться...» Характерно, что подобное добавление чаще всего можно наблюдать по отношению к тем ученикам, которые редко вызываются к опросу, или к тем, которые ранее не успевали по этому предмету и, получив при опросе положительную оценку, стремятся максимально использовать сложившуюся обстановку для того, чтобы изменить ранее сложившееся отрицательное представление о них у данного педагога.

10. Ободрение

В случаях весьма сложных, требующих очень квалифицированного воспитательного подхода (чуткого), необходимо не только определение верности ответа, но и эмоциональная поддержка, вы-

ражающая симпатические переживания педагога. Стимулятивная функция оценки в этом случае даже превалирует над ориентирующей: «Так, так, правильно делаешь... Делай так и дальше... Смелей, смелей... Вот так», «Да, верно... вот в таком же духе дальше» и т. д. В случаях, когда педагог имеет дело с робкими, нерешительными, болезненными детьми или с новичками, когда ученик пытается ответить и при этом явно сомневается в правильности ответа, педагог прибегает к такому подчеркиванию успеха, которое, с одной стороны, не заставляет его идти на переоценку ученика (например, не говорит ему «очень хорошо», «молодец», «поучитесь у него, ребята» при таком среднем решении задачи), а с другой — эмоционально заражает школьника, стенически на него действует, вселяет уверенность в свои силы. Ободрение является верным, испытанным педагогическим приемом для ряда воздействий в определенных психологических ситуациях, и ориентировано оно бывает обычно лишь на определенные в отношении уровня успешности и психологических особенностей группы школьников.

11. Порицание

Наиболее стимулирующими являются две противоположные формы парциальных оценок — порицание и одобрение, которые не только констатируют уровень знаний и степень соответствия вопроса логике предмета (как, например, согласие и отрицание), не просто регулируют и корригируют интеллектуальную работу ученика на опросе, но воздействуют на его эмоционально-волевую сферу посредством характеристики как знаний, так и личности ученика (его способностей, других достоинств, недостатков, поведения, интересов и т. д.). Порицание и одобрение поэтому целиком относятся к одной из форм отношения учителя к ученику, выражая представления педагога о достоинствах и недостатках ученика. Понятно, что эти личностные моменты порицания и одобрения составляют самый основной массив оценочного воздействия, приводящего в движение самые разнообразные психические механизмы аффективно-волевой сферы, вызывая прежде всего переживание успеха или неуспеха, определенное повышение или понижение уровня притязаний, а в связи с этим изменение и перестройку намерений и т. д. Особо здесь надо выделить влияние этих оценок на динамику притязаний, прежде всего потому, что притязание есть не что иное, как потребность в определенной оценке. Действие оценки вызывает перемещение потребностей и их рост в случае положительной стимуляции (даже при порицании, но с перспективным характером) и их распад и депрессию в случае отрицательной стимуляции (порицание не только состояния знаний в данный момент, но и возможностей ученика, его способностей, характера интересов).

Проблема порицания имеет свою давнюю историю, свои теории и концепции, точнее, эта история и теория относятся не к порицанию, а к наказанию и к принуждению. Тем не менее очевидна связь между ними и их расположение по степени ответственности субъекта за поступок, с одной стороны, по степени запретности совершаемого действия, с другой стороны. Проблема принуждения, кары и наказания нашла свое отражение и в детской школьной психологии, поскольку школьная психология отражает в психологическом плане существующий порядок отношений, поскольку школьная политика и школьное право образуют условия для развития этих отношений.

Совершенно очевидно, что психологическое исследование в германской или английской школе, где система «кнута и пряника» составляет государственную политику воспитания, не может при постановке проблем личности обойти действия карательно-наградных мероприятий школы на психическое развитие школьников. Это подтверждается на примере ряда исследований... Ферстер, обзревая карательные мероприятия школы, защищает школьников от розг «аргументами» с помощью религии: «Где Иисус Христос сказал хоть одно слово в защиту розги?» [1910, с. 132]. Поэтому не удивительно, что он пишет: «Непонятым кажется то, что даже в такой свободной стране, как Швейцария, еще так много бьют в школах» [там же, с. 130]. Буржуазная ограниченность, действительно, не позволяет профессору видеть открытыми глазами естественную совместимость буржуазной демократии и «педагогики розги»...

...Механизм наказания представляет собой образование устойчивых приспособительных привычек, основанных на болевой реакции, страдании. Задачей его является воспитание внешней дисциплины, послушания, подчинения. Совершенно очевидно, что наказания естественны и типичны для буржуазной школы, воспитывающей послушных рабов, которые подчинялись бы угнетению и эксплуатации. Это сознание естественности наказаний в виде ли розги, в виде ли лишения удовольствий и т. д. отражено и в буржуазной школьной психологии, которая исходит из карательных воздействий как определенного и неоспоримого постулата... Уотсон [1930], будучи бихевиористом по своим взглядам на природу психических явлений, констатирует условнорефлекторный механизм наказания и образуемого на его основе оборонительного поведения. К. Левин исходит из психологической ситуации наказания и награды как ситуации, вполне естественной для личности ребенка, адекватной его аффективно-волевой сфере. Он широко экспериментирует с типичными ситуациями этого вида (приказания с обещанием награды, комбинация кары и награды, запрещение с угрозой наказания, запрещение с обещанием награды и т. д.), исследуя типы конфликтов, аффективные напряжения, разрушения намерений в этих состояниях, изменение притязаний, разнообразные выходы из ситуации (подчинение наказанию, выполнение заданий, «сражение со взрослыми», действия против барьера, негативизм, эмоциональные срывы, уход в нереальность — грезерство и т. д.) [1935].

Будучи интересной в экспериментально-методическом отношении, концепция К. Левина, исходящая из буржуазной карательно-наградной педагогики, не может быть использована советской школьной психологией, прежде всего вследствие того, что она ставит проблему аффективно-волевой психологии ребенка в полную зависимость от буржуазных нормативов этики и воспитания, рассматривает психологическую ситуацию воздействия как ситуацию конфликтную, схематизирует личность ребенка, элиминируя полностью его сознательную деятельность, психическую активность с их социальным содержанием. Такая концепция может обосновывать воспитание лишь внешней, а не сознательной дисциплины. Перед советской школьной психологией стоит задача умело использовать аппарат левиновской экспериментации, освободив его от буржуазного содержания.

Так представлены карательная педагогика и порицание в ее системе в наиболее развитых капиталистических странах. В царской России школа была составной частью полицейско-бюрократического аппарата, вследствие чего и в самой школьной ситуации находили свое отражение полицейско-бюрократические методы воспитания, вступавшие в противоречие даже с буржуазно-бюрократическими идеями воспитания личности. Исследователь истории русской средней школы С. Ф. Знаменский подчеркивает, по существу, это обстоятельство, когда указывает, что «в основе ее (школы) положен тот же принцип, который лежит в основе государственного устройства: полное подчинение личности государству. Школа ставила своей задачей обломать ученика, через восемь лет выпустить его послушным, дисциплинированным обывателем, или же, если ученик оказывался к этому не пригоден, изгнать его из своих стен, предварительно наложив клеймо неблагонадежности. С личностью ученика не считались, старались убить в нем свободную волю, самостоятельную мысль, опутывали правилами, циркулярами. Ученик обезличивался» [1909, с. 71]...

...В борьбе против правых и левых извращений, под непосредственным руководством ЦК партии и правительства советская школа определила собственную систему мер воздействия и оценки. Меры воздействия в нашей школе применяются многообразно, конкретно, оперативно, в соответствии с индивидуальностью каждого случая, устраняющего возможность и необходимость особого «табеля» о взысканиях, применяемых в школе; с большой конкретностью, мотивированностью, осторожностью применяются меры принуждения и убеждения взысканием там, где этого требуют интересы школы и самого ребенка. Уже этот факт радикальной перестройки педагогических воздействий формирует общественное мнение детей и семьи, создавая естественные условия общения между педагогом, учеником, детским коллективом, семьей, на основе общего участия в социалистическом строительстве и в коммунистическом воспитании в противовес отчуждению и антагонизму ученика к учителю, семье и школы в дореволюционной школьной системе.

Психологическая ситуация взыскания и порицания на уроке в нашей школе принципиально иная, нежели в старой школе... Это отражается, прежде всего, в коренном изменении содержания порицания, его мотивов и приемов...

Наиболее испытанным средством, после наказания, в старой школе была угроза наказанием и насмешка, причем насмешка, носящая саркастический, а не юмористический характер. Чрезвычайно интересно, что из общего количества оценок (свыше 1000 парциальных оценок, полученных из наблюдений 70 опросных уроков... у 24 педагогов, производящих опрос) мы могли зафиксировать лишь несколько случаев угроз, составляющих 0,7% от общего числа оценок, причем все это количество падает на одного и того же педагога, освобожденного позже от работы в школе. Эта форма порицания является для нашей школы совершенно нетипичной. С ней нельзя смешивать предупреждение о возможных последствиях невыполнения учебного задания, дезорганизации и т. д., которое имеет совершенно другие функции, организуя, а не травмируя школьника.

Те 0,7% угроз, которые мы зафиксировали, носят приспособленный к форме нашей школьной жизни характер. Однако за этой формой легко обнаружить чуждую нам идеологию. Ситуация, в которой возникла эта оценка, такова. Педагог производит опрос школьников по одному из наиболее трудных для детей предметов (истории). После вызова нескольких учеников, продолжающих стоять рядом (число этих вызванных к доске и стоящих у парт учащихся достигало 13 человек), педагог делает долгую паузу, выразительно смотрит на класс и начинает говорить:

«Да, ребята, есть в нашем классе группа ребят, которые совсем не хотят заниматься... (Пауза, повышает голос.) Кто председатель? (Встает ученик К.) Ты об этих ребятах поставишь вопрос на активе с привлечением пионеров. Нужно дать этим ребятам по рукам за такое отношение к работе... (Обращается к одному из стоящих учеников.) Попов, ты читал или не читал? (Ученик молчит.) Читал или не читал, тебя спрашивают? (Раздраженно повышает голос.) Почему не читал? Не готовился? (Ученик молчит.) Стоять без толку можно час. Я с мамашей твоей поговорю, что ты совсем не занимаешься. Без толку стоишь здесь, Попов. (Обращается к стоящей девочке.) Ну, Иванова, может быть, ты это нам расскажешь... (Ученица молчит.) Эта тема легкая, мы о ней в третий раз говорим, и поэтому ты ее знать должна... Можешь ты ответить или нет? (Молчит.) Американцы говорят: время — деньги, а мы говорим: время дороже денег. Так мы с Ивановой стоим целый час... Можешь ты нам ответить или нет? Ты всю группуводишь своим неудом. (Снова обращается к Попову.) Ну, Попов, давай откровенно признаваться, можешь ты или не можешь отвечать... чтобы время нам зря не терять? (Обращается к нему в упор.) От тебя, верно, и ответа дожидаться невозможно (Обращается снова к Ивановой). Ты кем в пионеротряде?» — «Секретарем». — «Хорош секретарь... Надо заставить вас учиться»

На протяжении 22 мин. 13 школьников, стоя перед всем классом, выслушивали тирады педагога. В классе стояла необычайная для него тишина, на перемене дети стояли кучками в коридоре. В этой ситуации недопустимо прежде всего огульное порицание, игнорирующее задачу индивидуализации меры взыскания в соот-

ветствии с индивидуальной мерой вины. На следующие уроки по этому предмету дети приходили со страхом, механически заучивая заданный материал. Дальше учитель обнаруживает способ заучивания и обвиняет детей в зубрежке. Опрос в такой ситуации принимает непереносимые конфликтные формы, вплоть до того, что на полугодовом покласном совещании представитель учащихся по выходе педагога в коридор заявил следующее:

«Иван Петрович (условное имя и отчество учителя) старается так сделать, чтобы спутать... поддакивает тогда, когда ученик говорит неверно: «Так... так...» Ученик думает, что правильно, а потом оказывается неправильно».

Оценочное воздействие, примененное этим педагогом, вызвало такие коллизии, которые совершенно не являются свойственными советской школе. Понятно, что эта коллизия была обнаружена, проверена, и по этому поводу сделаны не только педагогические, но и организационные выводы.

Весьма типичным оценочным воздействием для старой школы был сарказм, составлявший преобладающую массу воздействий на уроке в самых различных, очень часто чудовищных формах. В нашем материале количество насмешек над учеником весьма незначительное (6,0%) и характер их принципиально отличается от издевательств, которые были, например, описаны Помяловским, Дорошевичем и другими. Если возможно говорить о некотором сходстве с этими случаями в нашем материале, то опять-таки это сходство целиком относится лишь к одному опросному занятию того же самого педагога, парциальные оценки характера угрозы которого мы перед этим разобрали. Следовательно, и этот материал, который дан нам той же ситуацией, не может считаться типичным.

Однако рассмотрим пример. Педагог вызывает ученика, который не может ответить на вопрос и стоит перед учителем с виноватой улыбкой. Педагог обращается к классу, говоря об этом ученике: «Весело и улыбается... Ну, садись... И то хорошо». После того как 12 человек не ответили на вопрос учителя, стоя у своих парт, педагог обратился к классу:

«Вот, ребята, это все отборная часть класса, которая ничего не хочет делать, это весь цвет класса. (Обращается к одному из провинившихся учеников.) Скажи, пожалуйста, К-в, ты уже два раза так стоял и два раза так не говорил... (Прерывает свое обращение, молчит, начинает снова говорить раздраженно.) Я тебе несколько раз говорил, что хоть тебе книжку только одному дать, то все равно из тебя ничего не выйдет, потому что ты большой, громадный лентяй... громадный лентяй.. (Продолжает.) Насильно знаний в голову не вложишь... может быть; отметка тебя растормошит... Ну, садись, К-в, с тобой все равно никакого толку не будет...»

В этой тираде нужно выделить два момента, обращенные именно к неуспевающим: в одном он характеризует подростка 14 лет: «Весело — и улыбается... Ну, садись... И то хорошо»; в другом он называет этого подростка «громадным лентяем», предсказывает ему, что «с тобой все равно толку не будет». В том и другом случае

эти оценки характеризуют не состояние знаний, а особенности личности. А по отношению к К. учитель прямо оценивает способности ученика как негодные («толку все равно не будет»).

Мы проводили с этими учениками экспериментальную письменную работу с целью проследить уровень их притязаний на оценку. Когда ученикам было поставлено условие написать работу обязательно на «хорошо», ученики вначале отказались писать, а потом заявили, что они могут написать только плохо. Исследование показало, что у них чрезвычайно низкий уровень притязаний и самооценки. Черты дезорганизаторства, наблюдаемые в их поведении, могут быть с полным правом объяснены тенденцией к компенсации. Нельзя, конечно, объяснить эти особенности лишь одной опросной ситуацией. Однако, несомненно, аналогичная ситуация может отрицательно повлиять на развитие подростка.

Приведем еще ряд примеров саркастических порицаний, встретившихся в наших наблюдениях.

На том же, описанном выше опросном уроке вызывается ученик М-в, которому предлагается рассказать о восстании рабов. Тот отвечает, крайне торопясь и нервничая, наблюдая за своими товарищами (10 вызванных учеников уже стоят у своих парт). Педагог молча смотрит на него, потом саркастически говорит: «Так... Вот так восстание. Вот и вся картинка. Вот и вся картина восстания рабов. Выбрали правителей и успокоились... Плохо дело. Давай, М-в, садись, а то мы с тобой целый час проговорим...»

Близко стоит к такому саркастическому порицанию обращение другого педагога к школьнице: «Ты понимаешь, что говоришь?» (Смотрит на ученицу.) Та молчит, потом говорит, смотря себе под ноги: «Понимаю». — «Ничего ты не понимаешь... садись». (Смех в классе.)

На одном из уроков географии педагог обращается к школьнице, стоящей у доски: «Что такое, что ты?.. Не слушаешь, а потом ерунду говоришь», или же учительница говорит ученику, вызванному к опросу и не ответившему на вопрос (ученик стоит около своей парты и подбирает полусшепча фразу ответа): «Не шепчи, не шепчи губами, шепчешь зря».

Преподавательница музыки играет пьесу Шуберта и требует после этого дать характеристику переживаний музыкальных персонажей «Лесного царя». Ученики определяют характер переживания отца как «скучное», а учительница говорит: «Совсем не скучное. У него страдание, он тоскует... — и обращается к классу: — Бедный у меня класс, который слушает произведения и не понимает...» Та же преподавательница обращается к ученику: «Что ты на меня смотришь, словно с другой планеты упал. Надо не мух ловить, а самому решать».

Наряду с этим встречаются более часто насмешки с подчеркнутой любовью, ласковостью: «Ах, какое?» (качает насмешливо головой), «Вот так, так», «Вот ты написал, а объяснить-то не можешь. Колдовство у тебя получилось» или «Вот ты всегда... вначале так, а потом «ой», «Опять дурака валяешь, мальчуган...»

Учитель обращается к классу: «Ну, теперь будем читать. Будем вызывать тех, кто читает не ахти...» Обращается затем к девочке, читающей вслух: «Ты что это умираешь? На переменах шумишь больше всех». (Смех.)

Учительница математики обращается с улыбкой к стоящим у доски и решающим задачи: «Ишь, как быстро. Что это сегодня с вами? (Обращается к одному из них.) Вот мы все путаемся: то разделить, то помножить... Ну, как, ребята, надо? Давайте снова будем устно решать, но не так, как Петрова... (Девочка решает)... Вот тебе и на! Зачем же было огород городить, как же теперь ты дальше будешь делать?»

Другая преподавательница обращается ко всему классу: «Я удивляюсь вам: спрашиваешь вас, — вы ничего не знаете, а еще фигуриете. Ну, говори ты... (Девочка отвечает неверно)... Вот видите? Ну... садись, а потом сама отвечай

за свои фигуряния» Обращается к другой девочке и оценивает ее так: «Сиди П., все у тебя в голове перемешалось...»

Преподаватель проверяет задачу и говорит ученику: «Кто это тебя знак равенства научил здесь ставить? Пожалуйста, новшества у меня не вводи...» Обращается к другому: «Ну, скажи на милость, так изуродовать уравнение! Вначале надо подумать, а потом говорить».

В связи с проведением смотра начального периода испытаний в печати появились описания отдельных случаев извращений, в частности указывалось на применение во время опроса иронии по отношению к отвечавшим детям. Приводим два диалога из опроса.

Педагог: «Ключи бывают теплые?» — «Теплые», — быстро отвечает спрашиваемый. Педагог: «Ну и поздравляю! А ты когда-нибудь пил ключевую воду?»

Педагог: «Ты считаешь, что земля неподвижна?» — «Неподвижна», — доверчиво отвечает первоступенец. — «Вот так здорово!» — реагирует учитель. Здесь суггестивный характер вопроса используется в целях получения возможности для саркастической оценки.

Очевидно, что факты подобного сарказма, очень часто злого и недопустимого, имеются в практике отдельных школ и отдельных учителей, совершенно не будучи типичными. Однако они составляют пережиток старой школы, с которым необходимо еще весьма основательно бороться. Иное дело — товарищеская насмешка, не злая, ласковая, мягкая, произносимая с целью ободрения и поддержки...

Следующей разновидностью оценки является упрск. Его вариации незначительны и стиль непритязателен. В нем нет той образности, которая наблюдалась в саркастических оценках.

Укажем на наиболее типичные случаи.

«Ты совершенно не участвуешь в работе...», «Внимания вы не уделяете занятиям», «Ой, ой, такое объяснение никуда не годится... Огорчили меня, девочки», «Б-р, почему ты не занимаешься? Нехорошо. Надо учиться, ты ничего не делаешь», «П-в, ты, может быть, хоть это знаешь?.. Ответь хоть раз в сентябре (в классе смех). ничего ты не делаешь, самостоятельно не работаешь...», «Ребята, почему она знает, а вы не знаете?»

Педагог обращается к классу: «Кто хочет об этом рассказать?» Ученики поднимают руки... «Раз, два, три... ой, как мало... ой, как плохо, ой, как плохо... а остальные решили выждать... Вы недобросовестно работаете».

«И-в, И-в, когда ты учиться будешь? Нехорошо, сказал, что заниматься будешь, а сам снова сидишь и болтаешь...», «Стыдно от VI класса такие ответы получать», «Хочу, чтобы вы приняли участие в работе, а то смотрю на ваши лица и вижу, что не думаете... Вот К-а сидит и думает: «Хоть бы совсем не смотрел на меня», «Ну-ка, скажи ты... а он вместо того, чтобы на карту смотреть, в окно смотрит», «Ну, вот вы не заняты с нами, не с нами думаете. С некоторыми неприятно работать, не слушают, а ведь душу изливаешь, хочешь, чтобы поняли...»

Наконец, нужно вкратце описать некоторые случаи нотаций.

«Смотри, что ты говоришь («Сицилийские рабы завоевали, выбрали себе правителя и успокоились»)). Смотри, что ты говоришь, неужели ты и дома так разговариваешь?.. Ведь дома так ты не разговариваешь, а начнешь здесь рассказывать, ничего не поймешь... Надо, ребята, учиться рассказывать, а то, когда вы говорите, ничего не поймешь», «Оказывается, даже этого не понимаете, вот все невнимательность девочек — никак вас не заинтересовать математикой, а ведь без нее вам нельзя будет жить и работать...», «Способнейший мальчик, но, как только весна, начинает гулять, а так мог бы быть очень хорошим учеником»,

«Ладно, сейчас скажет Ч-а. (Молчит.) Когда я спрашивала, все ли ясно, все сказали: ясно. Ч-а тоже не сказала, что ей непонятно. Я вызвала ее именно потому, что ей неясно. Если бы она сказала, я бы еще раз объяснила, еще раз... а так вышло нехорошо. (Ч-а спрашивает: «А что еще записать? Я еще не успела».) Вот опять та же музыка. Ты всегда схватываешь только несколько слов, но не знаешь содержания, о чем мы говорим... садись. Я потом подойду и объясню».

Ф-вой: «Вот ты всегда, не подумавши делаешь. Вот У-ва сделала очень хорошо, она всегда может быть примером...»

«Ну, я сказала, ребята, что не надо говорить, если не понимаешь. Надо говорить, чтобы всем было понятно», «Кто позволяет себе такие вольности? Очень скверно, ребята, это ваши первые два часа, что же будет потом?», «Не знаю, не знаю, ребята, что с вами теперь делать, честное слово. Сегодняшние ваши ответы действуют на меня удручающе. Я не понимаю. В чем тут дело? Я обращаюсь к вам и задаю вам задачу: кто мне скажет, почему это? Вот некоторые подсказывают, что лень. Вот никак не пойму вашей, ребята, безответственности... Ну, да воля ваша... Вы сами кузнецы своего счастья. Предупреждаю, что по сегодняшним ответам в III четверти я поставлю не менее 15 неудов и это будет справедливо: по вашей лени (пауза)...», «Если бы ты решил три вопроса, а четвертый не знал, то это было бы ничего, а ты совсем ничего не знаешь. Не делал... садись...», «...Ребята, что вы вертитесь вокруг одной только темы, последней. Я совсем не замечаю вопросов из начала курса. Вглубь вы не идете», «Ответы считаю неудовлетворительными. Не годится. Многие из вас надеются на последние дни. Это грубейшая ошибка. Я сейчас неудовлетворен картиной... С-ва, как ты можешь обосновать это положение? Нет, кто может из кричавших это сделать? Вот, видите, только трое могут...»

Из приведенных материалов можно установить, что наряду с депримирующим действием некоторых порицаний (угроза, злая насмешка) мы наблюдаем стимулирующее действие порицаний, дающее положительный результат. В этих случаях порицания не только уводят ученика с неправильного пути, толкая его на путь правильный, но и приучают его к самоконтролю, к ответственности за действия и слова, создают стимулы для постоянной перестройки личности ученика. Чрезвычайно положительная роль в этом отношении принадлежит товарищеской насмешке, критическому поучению, упреку.

12. Одобрение

Прямой формой положительного оценивания процесса работы на уроке в ситуации опроса и учета знаний вообще является одобрение. Одобрение, в отличие от согласия, не есть простая констатация правильности сделанного или высказанного, т. е. не есть простое утверждение знаний, но уже форма определения личности, подчеркивающая преимущество каких-то сторон этой личности — ее способность, работоспособность, активность, интерес, значение ее как образца в известном отношении. Тем самым одобрение есть форма показа личности, выделение ее из класса... Вследствие этого одобрение сразу действует не только на объект воздействия, но и на отношение к нему детской группы и на его отношение к детской группе, на повышение уровня притязания, повышение самооценки; оно вызывает переживания успеха и т. д.

Как порицание в умелых педагогических руках и при определенной мере производит положительное действие, так же и одобрение, при отсутствии меры и индивидуального подхода, может перейти в собственную противоположность, производя отрицательные результаты. Перехваливание односторонне выпячивает достоинства, не фиксируя внимания субъекта на недостатках, не стимулируя его самоконтроль и самокритику, не толкая его на путь дальнейшего роста.

Вместе с тем отсутствие критического отношения к себе и одностороннее захваливание ведут к переоценке, отражающейся на общественных связях с детским коллективом, на росте индивидуалистических тенденций и т. д.

Включение поощрений в систему коммунистического воспитания делает переживание успеха столько же личным, сколько и общественным делом. Выделение лучших всегда базируется на взаимодействии с классом, социалистическом соревновании, использовании образцов и примера поведения. В этом смысле формы преимущественного выделения (активист, ударник, отличник и пр.) ведут не к формированию и развитию индивидуалистических качеств, но, наоборот, к расширению и углублению социальных связей. Одобрение является частным выражением поощрения на уроке, выступая основным мотивом переживания успеха на самом уроке.

Форма выражения одобрения значительно более однообразна, чем порицания; поводы, вызывающие его, всегда относятся к особо успешному и правильному выполнению и перевыполнению заданий, повышенной работоспособности, высокому уровню развития. Объект одобрения есть вместе с тем весьма важный для педагога образец каких-то нужных качеств, которые необходимо формировать у остальных учащихся. Поэтому не случайно встречается прежде всего одобрение в виде выделения объекта опроса как известного образца.

«С. нам скажет», — обращается учитель к одной из учениц после безуспешного опроса пяти школьников. С. отвечает правильно, очень лаконично. «Правильно ты об этом говоришь, пять человек вызвал на помощь, и пять человек стоят. Садитесь. Только С. нам сказала правильно. Надо брать пример с нее, как она учится...», «Рсбята, почему вы не знаете, а А. знает?»

«Б. слушает всегда внимательно, хорошо работает, с ним приятно заниматься», «Вот Ш. нам верно сказал. Видите, ведь мог же он подготовиться к уроку. Поучитесь у него в этом отношении». «Вот Ж. тебе пример: четко отвечает», «Неужели только двое знают, П. и А.? А остальные?»

Очень часто одобрение выступает в эмоциональной форме: «Молодец!», «Молодец, правильно!», «Ты, П., молодец, хорошо сделал задачу!» или же «Он запомнил правильно!», «Вот так, конечно, так... хорошо, П.».

Возможны вариации. Вместо «Молодец!», «Правильно!» употребляют: «Совершенно верно!», «Хорошо!», «Очень хорошо!», «Прекрасно!», «Ну, хорошо!.. Больше тебя спрашивать не буду. Видно, что хорошо занимаешься!..», «Ну, хорошо, садись... связно у тебя получилось...», «Так, хорошо... вот только и всего...», «Вы, дети, правильно сказали», «Совершенно верно», «Это-то и есть самое главное», «Вот это совершенно верно», «Кто еще знает, кроме Ф.?», «Кто первый решит, получит четверку...», «Отлично, И.», «А., как ты сидишь? Вертишься все

время... А я знаю, что ты знаешь. Чего подсказываешь?», «Единственный человек, написавший целиком удовлетворительно («Кто? Кто?»), это П., а остальные полуудовлетворительно», «Как хорошо! В первый раз так мне отвечаешь. Всегда такая тихая... очень хорошо. Как твоя фамилия? (Записывает.) С? Ну, так, хорошо, С.».

Эти примеры показывают различные вариации одобрения внутри самой оценки.

13. Заключение

Многообразие оценочных воздействий на уроке показывает глубокое социальное и аффективно-волевое опосредствование умственной работы школьника в процессе учебной работы. Это опосредствование является постоянной стимуляцией умственного развития школьника и его успешности.

Для понимания связи оценочных воздействий и успешности обучения необходимо установить, имеет ли какое-либо отношение парциальная оценка к успешности, и если имеет, то каково избирательное взаимоотношение отдельных уровней успешности с отдельными видами парциальных оценок. Если такая связь обнаружится в какой-либо мере, то можно считать законным поставить вопрос о генетической роли психологической ситуации опроса в образовании типа успешности обучения и ее динамики. Этот вопрос предполагает анализ типов успешности и его динамики в специальной психологической форме, после чего и будет получен ответ на интересующий нас вопрос.

На основе материала, изложенного нами ранее, все вышеописанные виды оценочных обращений на уроке взаимосвязаны и соподчинены друг другу. Есть основание полагать, что они являются стадиями двойного направления оценок (одобрения и порицания, взятых в сочетании или в отдельности). Именно: согласие есть первичная ступень одобрения, одобрение есть развитое и мотивированное согласие. Ступенями, ведущими к порицанию, являются замечания и отрицания, переходящие друг в друга и подготавливающие переход к порицанию. В этой известной «ступенчатости» оценок мы видим факт учета педагогом своего оценочного опыта, многообразное оперирование оценочными приемами. Действие оценки имеет свои индивидуальные особенности (являющиеся предметом наших дальнейших типологических исследований), что в еще большей степени подчеркивает необходимость дифференцированного и планового характера оценочных обращений на уроке, использования их в качестве приемов воспитательной работы педагога на уроке. Изложенные материалы могут послужить психологическим источником для постановки новой в педагогике проблемы методики оценочных обращений на уроке как воспитательной ситуации опроса.

II. Развитие педагогической оценки и учет успешности

1. Парциальные оценки и учет успешности

Педагогический процесс есть в своей основной части процесс обучения детей определенной системе знаний. Системность знаний есть основание для воспитания у детей определенного цельного мировоззрения. Для того чтобы знания были системны, конкретны, действенны, необходимо глубокое, всестороннее усвоение их школьниками, и мера этого усвоения должна постоянно устанавливаться, планироваться и учитываться на протяжении всего процесса обучения. Каковы успехи на пути усвоения знаний, имеет значение прежде всего для организации обучения, для его действенного, конкретного планирования и соотнесения его с естественными возможностями (возрастными особенностями) детей.

То, что ребенок осознает в процессе обучения как успех или неуспех в собственной школьной деятельности, то в организации педагогического процесса выступает в совершенно иной форме: в виде учета успеваемости или неуспеваемости. Возможно полное соответствие между ожиданием ученика и результатом успешности. Ученик на основе своих впечатлений предполагает и надеется получить, скажем, «хорошо», и через некоторое время (обычно в течение четверти) его предположения оправдываются. Или, наоборот, уровень притязаний ученика высок, ученик убежден в высокой оценке, но через некоторое время обнаруживается, что он переоценил свою работу, и т. д.

Проблема заключается в том, что самооценка ученика и уровень его притязаний на оценку возникают не только после того, как ученик уже оценен официально, в фиксированной ведомости (когда его самооценка лишь преобразуется), а задолго до этого. Нельзя считать, что ученик сам может предположить оценку, исходя из своего общего уровня знаний. Он может лишь крайне приблизительно знать весь объем знаний по данному вопросу и критерий их оценки. Во всяком случае, школьник не может составить свое предположение о будущей оценке (отметке) на основе логики самих знаний. На основе чего же образуются эти оценочные ожидания школьника, где находятся источники оценочных впечатлений его до получения данных учета успешности - усвоения знаний? Мы можем на этот вопрос ответить уже с известным основанием.

Ученик ориентируется в уровне собственных знаний и собствен-

ных возможностей на основе не только чисто субъективных мотивов, но и на основе объективных побуждений стимуляции, исходящей, понятно, от того, кто организует учет успешности, т. е. от учителя. Мы видели ранее, что ученик и учитель ежечасно и ежеминутно связаны в единой оценочной системе, что ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию посредством отдельных замечаний и суждений педагога, оценивающих те или иные частичные, отдельные знания, навыки, поступки. Задолго до того, как ученик получит данные об успеваемости за четверть, он составляет себе известные представления о своей успешности на основе отдельных оценок, обословливающих линию его поведения по отношению к предмету и учителю, способы его самостоятельной работы и учебные интересы. Именно в этом парциальная оценка есть не только причина переживания ребенка, но и основное средство ежедневной и ежеминутной текущей ориентации ребенка в собственных силах.

Парциальная оценка в сознании ребенка закладывает первые элементы объективной самооценки и формирует уровень его оценочных потребностей (притязания на оценку). Тем самым парциальная оценка генетически предшествует текущему учету успешности в его фиксированном виде, входя далее в него как необходимая составная часть. В педагогической практике оценка на уроке и учет успешности не составляют в действительности единого процесса, как это должно быть. Учет успешности планируется, фиксируется, о нем информируется школа, другие учителя, семья, школьник. Организация учета успешности составляет один из наиболее ответственных моментов работы педагога, имеющий характер сильного воздействия. Предполагается, однако, что учету успешности ничто не предшествует и за ним ничто не следует, что он не имеет никаких генетических предпосылок и следствий. Между тем к числу последних относятся: а) образование у учителя определенных представлений об успешности данного ученика и б) восприятие, понимание и переживание данным учеником результатов по тому или иному предмету.

Обычно упускается из виду психологический характер ситуации урока, в котором основными элементами выступает именно отношение «учитель — ученик — класс», создающее сложную констелляцию психических процессов, закрепляющих в памяти ученика и в памяти учителя определенные представления и определенные переживания, возникшие на уроке. Понятно, нельзя сводить учет успешности к зависимости от парциальных оценок. Задача заключается именно в том, чтобы понять психологическую историю образования предпосылок учета успешности в связи с психологической ситуацией опроса. Эта совершенно новая проблема может быть, однако, разрешена лишь после краткого психологического анализа текущего учета успешности... от психологической работы важно получить... психологические материалы, обнаруживающие глубокие механизмы факторов школьного развития подростка.

2. Учет успешности и учитель

В школьной практике установлена зависимость учета успешности от психологической ситуации: от мнения педагога об ученике, его случайных о нем представлений, настроения педагога в момент учета и т. д. Вместе с тем известно, что обстановка опроса нарушает обычное состояние ученика, его «психическое равновесие», возбуждая или угнетая его, расстраивая его систему мышления и памяти, разрушая тем самым субординацию знаний и волевые возможности их целевого использования. В этих условиях опрос не отражает его действительных знаний, и поэтому в учете успешности, проводимом в такой аффективной обстановке, не отражается уровень подлинной успешности школьника.

На основе анализа этой ситуации ряд идей, получивших широкое распространение особенно в Америке, суть которых заключается в том, чтобы устранить: а) психологические ситуации опроса и его влияние на возможные последствия учета успешности и б) ведущую роль учителя в оценке, благодаря которой оценка — учет успешности носит по необходимости субъективный характер. Возникает и специальная методика тестов успешности, претендующая на объективный характер, на полное, всестороннее и точное отражение уровня усвоения знаний школьников.

Устранение учителя из процесса самого учета знаний представляет собой на определенном этапе развития буржуазной школы совершенно необходимую и в известной мере прогрессивную тенденцию, поскольку оно связано с борьбой против схоластики и формализма в учете успешности, против бюрократических методов оценки сложной динамики усвоения знаний. Любопытно в этом отношении свидетельство крупного буржуазного публициста Дорошевича, писавшего, что «...учения не было — было сложение и деление отметок» [1907, т. 1, с. 38]. Отметка выступает здесь самым существенным отношением учителя к ученику, подчиняющим их обоим общему формальному духу школы. Отметка старой школы и оценочные воздействия в текущей работе носили такой же формалистический чиновничий характер, как и самое содержание знаний, которым обучали школьников. История отметки незамысловата. В интимной книжке педагога или в журнале ставятся отметки. Их потом складывают и делят...

В этих условиях борьба против «субъективной механики» учета успешности посредством перенесения центра тяжести на объективные критерии имела существенный смысл. Коренная ошибка, однако, здесь заключалась именно в том, что вместо радикальной перестройки школы и уничтожения всего ее формалистического характера борцы за «объективизм» пытаются перестроить лишь один, притом организационный, момент обучения. Они не понимают, что «субъективная механика», носящая произвольный характер, направленный против подлинно научного усвоения ребенком знаний

и против самого ребенка, есть лишь продукт, плоть от плоти классового духа буржуазной школы. «Субъективная механика» осуществляется учителем не в силу органических пороков его личного сознания и морали, но вследствие общего принципа школы, ее государственной, общественно-политической структуры. Объективисты отождествляют учителя со школой, сводят все общественные пороки школы к личным порокам учителя и начинают «героическую» борьбу против старой схоластики школы, подчиняя учителя новому, «объективному» духу организации педагогического процесса. Мистифицировав правильную мысль о детской активности и самодеятельности, о связи ее с практической жизнью, объективисты последовательно устраняют педагога из учета успешности посредством тестов, из процесса обучения посредством метода проектов и безмерного преувеличения лабораторного принципа. Все это составляет в действительности не борьбу с буржуазной школой, а, наоборот, попытку обновить ее, форму приспособления ее к новым политико-педагогическим задачам при сохранении видимости радикализма и прогрессивного движения. Тестовый учет успешности вреден и враждебен нам не сам по себе, а поскольку он притязает на а) научную достоверность и объективность; б) определение уровня успешности, отождествляемого часто с уровнем общего развития и одаренности; в) нивелирование социальных типологических и индивидуальных различий; г) биологизаторское объяснение результатов как данных природного развития.

Тестовый учет успешности в Америке, а за ней в Европе заострил вопрос: что же, собственно, оценивается педагогической оценкой, каков ее предмет? Правомерность этого вопроса очевидна, если учесть большинство случаев из жизни замечательных людей науки, техники, искусства, общественной деятельности, показывающих ложность той прогностики интеллектуального развития и жизненного успеха, которую давала буржуазная школа. Эта прогностика, несомненно, наличествует в педагогической оценке (как в отметке, так и в тестах), поскольку она квалифицирует не только уровень успешности, но и ее способ, связанный с общим уровнем развития, способностями и тенденциями развития, т. е. возможностями школьника. В аттестате К. Маркса, выданном Трирской гимназией, указывается, что у него в общем «хорошие способности», но идущие скорее в лингвистическом отношении, нежели в историческом, по которым, так же как по географии и физике, Маркс квалифицировался учеником «средних способностей». Известно, что Ньютон в школе был в лучшем случае заурядным математиком и физиком, Л. Толстой был таким же по литературе и т. д. Примеров этого разрыва между развитием личности в процессе обучения и в процессе самостоятельной личной жизни можно было бы привести множество.

В американской школе пытаются изжить этот разрыв путем раннего воспитания детской самостоятельности и максимальной «объективизации» учета успешности и общего развития. Получает

большое значение взаимооценка успешности и способностей учениками, их самооценка, которые наряду с тестами должны послужить своеобразной коррекцией субъективизма педагогической оценки и ее формалистического характера, созданного «авторитарной школой» и ее балльной системой. Однако буржуазная школа этот разрыв изжить не может вследствие как классового содержания обучения и воспитания, так и прежде всего того, что личность, становясь самостоятельной, попадает непосредственно в царство отношений, господствующих над личностью в капиталистическом обществе.

Пролетарская революция создала школу, самую передовую во всех отношениях, революционно-преобразовавшую содержание учебно-воспитательной работы, по сравнению с которой даже американская школа, при всем блеске и остроумии ее техники рационализации формы школьной работы, представляется ничтожным компромиссом. Исторические задачи исключительного масштаба и противоречие развития породили трудности роста нашей школы, на которую пытались влиять враждебные классовые силы. Мы имели в свое время (например, в 1924 г.) попытки реставрировать в теории воспитания телесные взыскания. Под влиянием этих же правых тенденций применялись в безграничном числе безусловные и условные исключения, уязвление самолюбия, передача функции наказывания семье и, наконец, отметка как мера наказания. Правые искривления учета успешности вели к злоупотреблению стимуляционной стороной педагогической оценки и к отрыву ее от ориентационной стороны той же педагогической оценки, к восстановлению старой системы, оторванной от содержания знания, оценочной ситуации и задач коммунистического воспитания в целом.

В борьбе против правых и левых извращений советская школа определила собственную систему учета успешности. Педагогическая оценка в ее основных видах (текущий, четвертичный, годовой учет, испытания, педагогическая характеристика) заняла прочное и ведущее место в методике организации педагогического процесса. Система учета успешности принципиально отличается от балльной системы старой школы тем, что она построена на действительно научном содержании знаний, а не на схоластической мишуре и формальных навыках старой школы. Педагогическая оценка в нашей школе мотивирована, индивидуально направлена. Вокруг нее создаются адекватное общественное мнение среды (родителей, детского коллектива), естественные условия общения между педагогом и учеником, детским коллективом, семьей на основе общего участия в социалистическом строительстве в противовес отчуждению и антагонизму учителя и ученика, семьи и школы в дореволюционной школьной системе. Наша система учета успешности воспитывает у детей сознательное, ответственное отношение к обучению, к собственной деятельности.

3. Уровни успешности и «средний» школьник

Применение многообразных методов учета успешности в непосредственной связи с многообразием методов преподавания и его содержания создает условие для образования известных уровней успешности и их динамического преобразования.

В крайне суммарном виде школа и педагог знают три основных уровня успешности. 1-й уровень характеризуется высокой успешностью по всем предметам или по известной группе предметов (например, по физико-математическому циклу) и связанным с ними высоким качеством самостоятельной работы, организованностью, прилежанием и т. д. Назовем этих школьников сильной группой или группой особо успевающих. 2-й уровень включает в себя основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно и не проявляющих никаких особых качеств в отношении способа работы, интересов, одаренности и т. д., как это показывает педагогическая характеристика. Назовем эту группу удовлетворительной оценки средней группой. Наконец, 3-й уровень составляют школьники, не выполняющие школьных заданий, отстающие по значительному количеству предметов, неуспевающие; в эту группу по педагогическим характеристикам входят дети с задержкой интеллектуального и физического развития, трудные в воспитательном отношении, ленивые дети и т. д. Назовем эту группу слабой. Так обстоит дело при первом ознакомлении с той эмпирической типологией, которой пользуются педагог и школа.

Уже при ближайшем анализе обнаруживается одна существенная особенность, именно критерий определения уровня и полнота этого определения в сущности зависят от того, какую работу, с какой группой педагог проводит. Выдвигается сильная группа, и педагог ее определяет многосторонне, объективно, мотивированно, и это в значительной мере потому, что эта группа составляет опору педагога в классе, образец поведения и успешности. Словом, это те школьники, которые помогают педагогу организовывать и обучать класс. Выделяется слабая группа, но уже чаще с известной односторонностью, не всегда с достаточно объективной мотивированностью, и это прежде всего потому, что эти школьники доставляют основные трудности для работы, составляют основной контингент детей, мешающих организации и обучению школьного класса. Все, что не помогает и не мешает педагогу в классной работе, составляет среднюю группу, в самом названии которой лежит нивелировка, статистическое определение. Эта нивелировка имеет глубокие последствия как в отношении отсутствия дифференцированного, индивидуального подхода к обучению этих школьников, так и в отношении особых задач формирования их характера и социальных качеств. Нам придется привести на основе анализа самого

школьного класса ряд доказательств в пользу этого положения о нивелировке среднего школьника.

Мы считаем, что в нашей школе проблема трудного характера и неуспеваемости будет стоять до тех пор, пока не будет обращено самое пристальное внимание на среднюю группу, откуда бесконечно черпают свои резервы неуспевающие, ленивые, трудные дети. Однако этот вопрос упирается как в педагогическую, так и в психологическую характеристику школьных групп, которой мы и займемся. Вопрос заключается прежде всего в том, можно ли дифференцировать способ успешности средней основной группы, можно ли обнаружить переходы средней группы в те две группы антиподов, разность между которыми она составляет. Мы на это должны ответить утвердительно. Уже в критике балльной системы дореволюционной школы мы показали, что определение уровня успешности часто достигалось чисто статистическим, вернее, просто счетоводным путем. Учет знаний в старой школе отрывался от содержания знания; впрочем, и самые знания отрывались от действительности, нося формалистический, схоластический характер. Поэтому при обобщении учета складывались и вычитались самые качественно разнообразные величины. В этой системе учитывались лишь формальные качества работы и полностью игнорировалось продвижение школьника, его самостоятельная работа, его достижения относительно к прежнему уровню. Поэтому простое сложение и вычитание отметок в пределах четверти или учебного года отдельным педагогом и носило характер «субъективной механики».

Мы создали много средств для борьбы с ней, и прежде всего в отношении уничтожения схоластической формы обучения, преобразования содержания знаний. Однако пережитки старой школы имеются и сидят очень цепко именно там, где внешне кажется все благополучным. Это внешнее благополучие, успокаивающее школу и педагога, характеризует среднюю группу, но оно более опасно, нежели явное неблагополучие слабой группы. В отношении этой группы очень часто применяется способ «субъективной механики». Удовлетворительная оценка получается путем сложения и вычитания. Между тем итоговая оценка тройки («уд»), полученная путем среднего арифметического из отметок «2» и «4», коренным образом отличается от среднего арифметического, полученного из отметок «3» и «3». Поэтому мы прежде всего задались целью обнаружить существующую дифференциацию средней группы прежде всего в отношении способа, коим достигается уровень удовлетворительной оценки. Нас в данном случае интересует не только самый результат, а и процесс образования этого результата.

С точки зрения дифференциации способа развития успешности мы можем уже сейчас подчеркнуть наличие в средней группе переходных или пограничных состояний, которые характеризуются известными центробежными тенденциями — уйти из средней группы. В одном случае эта тенденция уводит школьника из средней группы, но не доводит ее до сильной группы, оставляя формально

в составе средней группы. Назовем эту подгруппу средних «средне-сильными». В другом случае эта тенденция уводит школьника из средней группы, но не доводит ее до слабой группы. Назовем эту группу «средне-слабой» группой. Наконец, имеется группа устойчиво «средних» с определенной однообразной линией учебного развития. В этом плане перед нами раскрывается внутреннее расслоение средней группы, наличие в ней трех различных способов динамики успешности с характерными способами развития.

Для того чтобы установить эту дифференциацию, нам пришлось изучить развитие успешности обучения 135 учащихся третьих классов. Был изучен текущий учет успеваемости, отраженный в школьных журналах, успешность, резюмированная в четвертных отметках. Для этой цели мы разбили все отметки по всем предметам по следующим основным периодам учета успешности: I — сентябрь — октябрь, II — первая четверть, III — ноябрь — декабрь, IV — 2-я четверть, V — январь — февраль, VI — 3-я четверть, VII — март — апрель — май, VIII — 4-я четверть, IX — годовая оценка.

Однако ввиду исключительной громоздкости и большого объема собранного таким образом материала (свыше 16 000 оценок) мы ввели в обработку и в предмет анализа лишь статистические данные по первому полугодю (8640 оценок успешности). На каждого школьника была составлена карточка, куда занесены все фиксированные текущие и четвертные оценки. Нас интересовало не только их качество само по себе, но и их корреляция на различных этапах развития успешности, с одной стороны, корреляция по предметам, с другой.

Классификация школьников по успешности нами проводилась в соответствии с ранее указанным следующим образом: мы относили ученика к той или иной учебной группе по среднему баллу всего полугодия по всем предметам, коррелируя общую оценку далее с отдельными предметами и с отдельными этапами учебного полугодия. Школьники со средним балом от 2 до 2,5 относились к слабой группе, от 2,6 до 3,0 — к средне-слабой, от 3,1 до 3,5 — к средней группе, от 3,6 до 4 — к средне-сильной, от 4 и выше — к сильной.

Располагалось соотношение этих групп в разных классах по-разному. В одном классе представлены все пять уровней и соотношение между ними в течение полугодия не изменялось. В другом классе нет слабой и сильной групп. В третьем — нет слабой и средней групп. Особенно интересен класс, который два года назад был худшим по успешности и дисциплине, а ныне занял лучшее место среди остальных параллелей. Несмотря на успехи, сделанные классом, учителя отметили значительные трудности в работе с ним. При обработке материала успешности по нашей методике оказалось, что в этой группе совершенно нет средней группы, обычно стабилизирующей тип работы класса, зато широко представлены средне-слабая и средне-сильная группы с их лабильной работоспособностью и способами работы. Наши наблюдения показы-

вают, что фактор дифференциации успешности еще совершенно недооценен в отношении его влияния на формирование профиля класса и соотношения в нем различных детских групп.

Вместе с тем становится совершенно ясной невозможность исходить из некоторой общей оценки успешности школьников. Достаточно для этой цели проанализировать рис. 2. На нем изображены схематически результаты сопоставления общей оценки — успешности всех школьников за первое полугодие, с одной стороны, и дифференциация той же успешности за тот же период в связи с уровнями успешности, с другой.

Из графика, изображенного на рис. 2, следует, что средней оценкой для всех школьников в течение сентября — октября было 3,0, по итогам первой четверти — 3,2, в ноябре — декабре — вновь 3,0 и по итогам второй четверти — 3,4. Получается впечатление крайней нивелировки успешности и сведения возможных высоких и средних показателей к среднему качеству. Это так в действительности и обнаруживается, если ту же успешность дифференцировать в соответствии с различными уровнями успешности. Тогда мы получаем показатели для сильной группы в сентябре — октябре (IX—X) 3,8, в 1-й четверти — 3,7, в XI—XII периодах — 3,2, во 2-й четверти — 3,9; для средне-сильной группы в IX—X периодах и в 1-й четверти — по 3,6; в XI—XII периодах — 3,4, во 2-й четверти — вновь 3,6. Для средней группы мы получаем показатели в IX—X периодах — 3,2, в 1-й четверти — 3,3, в XI—XII периодах и во 2-й четверти — 3,0; для средне-слабой группы в IX—X периодах — 2,3, в 1-й четверти — 2,8, в XI—XII периодах — 2,2 и во 2-й четверти — 3,4. Слабая группа имеет показатели в IX—XII периодах — 2,0, в 1-й четверти — 2,6, в XI—XII периодах — 2,0 и во 2-й четверти — 2,3.

Разложенная на уровни и дифференцированная по школьным группам, общая схема успешности первого полугодия получает со-

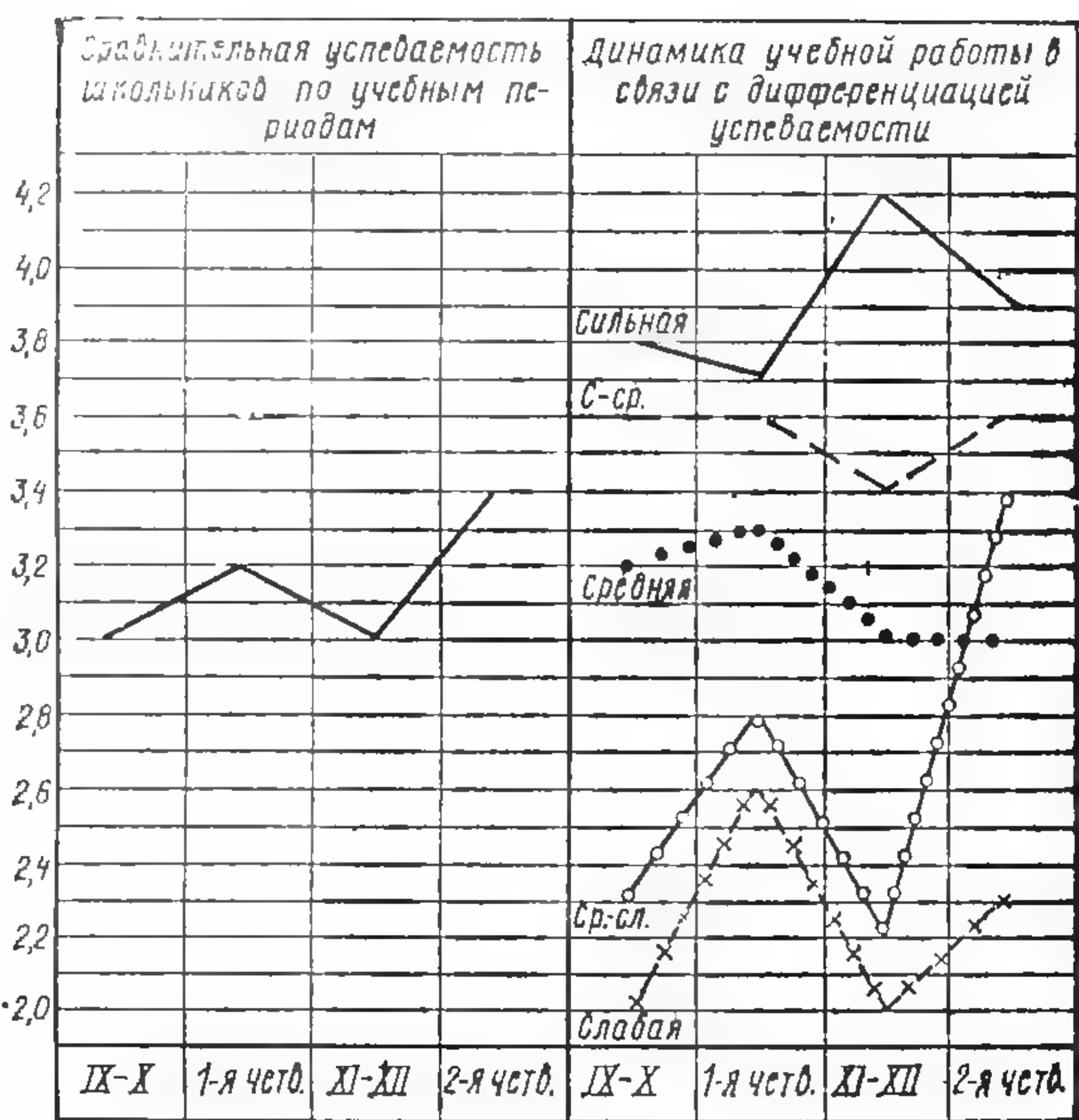


Рис. 2. Успешность обучения школьников за первое полугодие.

вершенно иное содержание, и дело заключается далеко не только в том, что средние, сильные или, например, средне-слабые имеют разные отметки. Это само собой очевидно, исходя из различия уровней успешности. Из нашей схемы важно установить другое, значительно более существенное и новое заключение: школьники разной успешности не только имеют разные отметки, но и эти разные отметки они получают разными способами. Сравним, например, сильных и слабых. Сильные дают обычно понижение при четвертном учете, повышение — в текущем учете. Слабые наоборот: дают понижение в текущем учете, повышение — в четвертном учете. Мы на основе наших наблюдений объясняем это двумя причинами: 1) уровнем требований педагога (к сильному ученику требования повышаются, у среднего учитывается его относительное продвижение); 2) изменением отношения к учебной работе (сильные в текущей работе высоко оцениваются педагогами и поэтому образуют высокий уровень притязаний, очень часто влекущий за собой переоценку собственных знаний и задержку в дальнейшем качественном продвижении; слабые в текущей работе оцениваются педагогами низко, что способствует формированию у них низкого уровня притязаний, притязание стимулируется лишь четвертным учетом, имеющим для них особо ответственное значение, их напряженная работа в этот период дает обычно относительное продвижение, учитываемое в оценке педагогом).

Еще более разительна противоположность в способе развития успешности между, например, средне-сильными и средне-слабыми школьниками. У средне-сильных и средних вариативность успешности по учебным периодам колеблется лишь в пределах 3,0—3,3, (средние) и 3,3—3,6 (средне-сильные). У средне-слабых эта вариативность достигает размеров весьма внушительных. При стабильном характере успешности средней и средне-сильной группы бросается в глаза лабильный характер развития успешности средне-слабой группы. Наиболее интересным здесь является весьма значительная противоположность между текущим учетом (IX—X, XI—XII периоды) и четвертным (1-я и 2-я четверти). Это объясняется двумя причинами: а) педагог, как увидим дальше, знает эту группу меньше всех остальных. Оценка его в текущем учете данной группы нередко носит случайный и немотивированный характер. Эта группа наименее опрашивается в текущем учете и наименее оценивается. У этой группы отсутствует в какой-нибудь мере контроль за текущей работой и систематическая самостоятельная работа. Вследствие этого текущий учет дает низкие показатели для этой группы; б) в условиях четвертного учета с его сильной стимуляцией эти школьники начинают готовиться, самостоятельно работать, активизироваться, тем самым достигая значительных успехов. В педагогической оценке с этими школьниками происходит обратное по сравнению с тем, что мы имели в отношении сильных учащихся. В то время как педагог снижает сильному оценку потому, что он переоценивал его работу и способности

в текущем учете, точно так же педагог повышает средне-слабому школьнику оценку в четверти именно вследствие того, что он недооценивал его в текущем учете успешности.

Уже из этого краткого описания (см. рис. 2) мы убеждаемся в справедливости указания на то, что важно увидеть в уровнях успешности не только различное качество успешности, но и способ самого процесса достижения успеваемости, способ развития успешности и взаимоотношение его основных стадий. Для психологического изучения успешности здесь открываются большие перспективы, в значительной мере продвигающие вперед исследование проблемы работоспособности, способности и интересов в их взаимоотношении.

4. Корреляция стадий развития успешности в различных группах школьников

Для уточнения вопроса о способе развития успешности важно определить соотношение между отдельными периодами учета успешности в пределах одного учебного полугодия (IX—X, 1-я четверть, XI—XII, 2-я четверть). Для этой цели рассмотрим материалы, в которых отсутствует дифференциация школьников по уровням успешности, а дается лишь характеристика класса. Возьмем вначале корреляцию между первым периодом учета успешности (сентябрь — октябрь) и вторым периодом (1-я четверть, см. табл. 1).

Материалы показывают достоверную корреляцию и высокий коэффициент корреляции: 0,89; 0,95; 0,77 и т. д. при незначительной средней ошибке (0,02; 0,06). Следовательно, есть все основания предполагать полную и непосредственную зависимость четвертного учета в 1-й четверти от текущего учета в сентябре и октябре.

Точно так же мы обнаруживаем аналогичную связь между учетом успешности в ноябре — декабре и во 2-й четверти. Корреляции по всем классам носят достоверный характер и выражаются в коэффициентах 0,80; 0,85 и т. д. при средней ошибке $\pm 0,04$; 0,03 и т. д. Обнаруживается также достоверная положительная связь между 1-й и 2-й четвертями (от 0,87 до 0,92 при средней ошибке 0,03; 0,05) и между периодами текущей успешности (XI—X, XI—XII) (см. табл. 1).

Можно было бы сделать отсюда заключение о том, что успешность всех школьников носит такой же системный, непрерывный и устойчивый характер, как и общешкольные показатели.

По таблице корреляций можно вскрыть способ дифференциации, меру соотношения успешности по периодам учета успешности и меру достоверности данных при \pm средней ошибке. При высокой суммарной корреляции (0,83; 0,80; 0,89; 0,86) мы встречаем значительные вариации не только там, где оценка недостоверна вследст-

Таблица 1

Корреляционная зависимость между уровнями успешности
и периодами учета успешности

Группы школьников по уровню успешности	Периоды учета успешности											
	IX-X			I-я четверть			XI-XII			2-я четверть		
	Коэф. корреля- ции	Ср. ошиб- ки	Достовер- ность	Коэф. корреля- ции	Ср. ошиб- ки	Достовер- ность	Коэф. корреля- ции	Ср. ошиб- ки	Достовер- ность	Коэф. корреля- ции	Ср. ошиб- ки	Достовер- ность
Сильная	0,21	0,39	0,5	0,24	0,38	1,4	0,25	0,38	0,7	0,84	0,12	7,0
Средне-сильная	0,51	0,13	3,9	0,62	0,10	4,4	0,66	0,07	9,3	0,30	0,14	2,1
Средняя	0,46	0,10	4,6	0,44	0,10	4,4	0,66	0,07	9,3	0,55	0,10	5,5
Средне-слабая	0,55	0,11	5,0	0,16	0,02	8,0	0,68	0,38	1,8	0,80	0,08	10,0
Слабая	0,31	0,32	1,0	0,77	0,14	5,5	0,11	0,37	0,3	—	—	—
Общий показатель всей группы школьников	0,83	0,03	27,7	0,80	0,03	26,7	0,89	0,02	44,5	0,86	0,02	43,0

вие малого количества случаев (слабая и сильная группы), но и там, где оценка результатов вполне достоверна и средняя ошибка ничтожна.

Наибольшая избирательная успешность средне-сильных школьников связана с 1-й четвертью и началом учебного года, что отражается в более высоких коэффициентах, чем те, которые дает вторая половина первого полугодия (XI—XII и 2-я четверть). Коэффициент 0,62 в 1-й четверти и 0,30 во 2-й четверти — таковы показатели связи успешности и учебного периода. Наиболее типичные свои черты подобные школьники приобретают в начале учебного процесса, ослабляя их в дальнейшем. Возможно, это объясняется ростом утомляемости к концу полугодия у этой группы в связи с ее интенсивной работой и другими причинами, например характером педагогической оценки и т. д. Важен сам факт вариабельности корреляций и отличие показателей конкретной группы от общего показателя связи, выведенного на общем нивелированном материале.

В средней группе обнаруживается иначе вариабельность в направлении противоположности, именно в сторону пропорционального увеличения связи типичных свойств успешности со второй половиной учебного полугодия. Чрезвычайно интересна особая вариабельность, обнаруживаемая вслед за общестатистическими показаниями успешности, в корреляциях средне-слабой группы (от 0,16 в 1-й четверти к 0,80 во 2-й четверти). При значительной достоверности такая вариабельность обнаруживает типичную именно для данной группы лабильность процесса успеваемости.

Мы останавливаемся на анализе коррелятивных данных сильной и слабой групп не только потому, что данные эти лишены достоверности, но прежде всего потому, что мы преследовали цель показать при помощи вариационно-статистических данных внутреннюю разнообразность средней группы и тем самым подвергнуть критике существующую нивелировку в формальном учете и учебной диагностике школы. Вариационно-статистический метод подтверждает на основе точной обработки школьных фактов несомненную действительную дифференциацию успешности средней группы, создающую особые способы и стадии развития успешности у основных вариантов средней группы. Наша задача будет заключаться в том, чтобы проследить, насколько далеко идет эта дифференциация школьников средней успешности в психологическом отношении.

Итак, можно считать установленной дифференциацию способов успешности в связи с соотношением успешности в различных учебных периодах, особенно применительно к группе средних школьников, обычно нивелируемой, которую нам удалось дифференцировать. Вслед за этим необходимо установить, имеется ли какая-либо особенность у разных уровней успешности в отношении избирательного характера успешности по основным циклам учебных предметов. Для того чтобы выяснить этот момент, мы объединяем

значительную группу предметов в определенные циклы, именно: а) физико-математический цикл (геометрия, алгебра, физика); б) политехническое трудовое обучение (столярные, слесарные мастерские), в) химико-биологический цикл (химия, естествознание); г) общественно-литературный цикл (история, обществоведе-

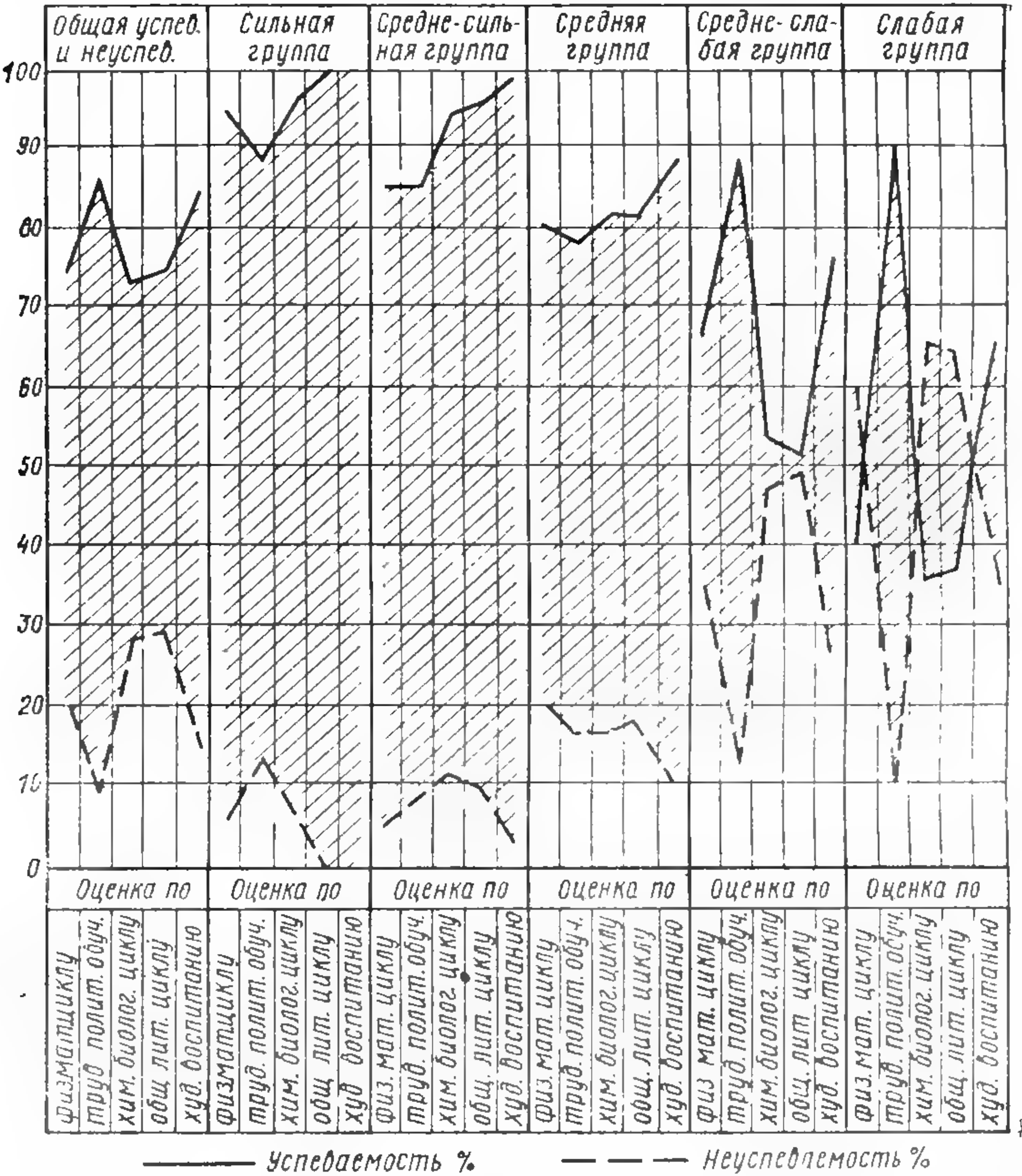


Рис. 3. Сравнительная характеристика деятельности школьников в учебной работе.

ние, литература) и д) художественное воспитание (музо, изо). Остальные предметы нами не были включены, чтобы не усложнять задачу вследствие ее новизны.

В результате такого сравнения устанавливается нами общая суммарная связь, выраженная в избирательности успешности всей массы школьников по различным из указанных циклов. Наибольшая успеваемость суммарно характеризует трудовое политехническое обучение и художественное воспитание; наименьшая — химико-биологический цикл и немного выше показания по общественно-

литературному и физико-математическому циклам. Так получается в том случае, если исключить учебную дифференциацию школьников и их уровни успешности.

Однако уже первый взгляд на рис. 3 позволяет обнаружить разительные противоречия... Так, сильная группа характеризуется наиболее низкой успеваемостью в отношении политехнического трудового обучения при высоком уровне физико-математических знаний. Это отчасти находит объяснение в существующем известном разрыве между теоретическими физико-математическими предметами и трудовым обучением, в несоответствии высокой теоретической подготовки этих школьников относительно элементарному характеру и техническому уровню практики в мастерских. Вместе с тем для этой группы характерна максимально высокая успеваемость (100%) по предметам общественно-литературного и художественного циклов.

Средне-сильная группа тоже выступает в дифференциации избирательного отношения к предметам в пределах относительно малой вариабельности — от 82 до 98% успешности (у сильной группы — от 87 до 100%). Однако средне-сильная группа в этих пределах обнаруживает ясное разделение между физико-математическим и техническим циклами, с одной стороны, историко-литературным и художественным, с другой стороны. Сильная группа давала показатели по трудовому обучению ниже, нежели по физико-математическому циклу. У средне-сильной группы показатели по труду и физико-математическому циклу совпадают на предельно-низком для этой группы уровне. На предельно-высоком уровне для этой группы объединяются общественно-литературный и художественный циклы, что свидетельствует об определенной избирательной направленности учебных интересов этой группы в сторону общественных наук и художественного воспитания. Эти школьники не становятся сильными именно вследствие своей избирательности к одной из систем обучения. Их успешность в значительной мере стимулируется внутренними побуждениями, не всегда в достаточной мере используемыми и организуемыми в педагогическом процессе.

Средняя группа школьников характеризуется значительно меньшей избирательностью, за исключением художественного воспитания, что, впрочем, может быть объяснено не интересами школьников, а известным критерием педагогической оценки по этим предметам, облегчающим повышение уровня успешности. Средняя группа во всяком случае не характеризуется ни общим вариабельным типом, ни целенаправленной избирательностью, свидетельствующей о сформированных учебных интересах. Это группа детей, выполняющих школьные задания без особенной *внутренней стимуляции с достаточно однородным составом учебных интересов и весьма ограниченным уровнем их развития.*

Полную противоположность этой группе и всем ранее указанным составляет средне-слабая группа. При очень высоком, пре-

дельном для нее уровне успешности по труду и художественному воспитанию и относительно высоком (свыше 65%) уровне успешности по физико-математическому циклу мы имеем у этой группы чисто среднюю оценку и высокую неуспеваемость по химико-биологическому и общественно-литературному циклам. Объяснение такому характеру учебных интересов следует искать для этой группы в характере внеучебных интересов. Подобная дифференциация интересов свидетельствует для этой группы прежде всего об исключительной зависимости ее успешности от субъективных побуждений, особо отличающихся своим практическим, деятельным и творческим характером, наиболее доступно обнаруживающимся в художественном воспитании и трудовом обучении. Эти дети не обладают систематичностью самостоятельной работы, что, впрочем, связано прежде всего с отсутствием дифференцированного подхода к ним. В слабой группе эта тенденция находит еще большее выражение. Если у средне-слабой группы вариабельность находилась в пределах от 50 до 88%, то у слабой группы она колеблется от 30 до 34% с разделением предметов по характеру учебных интересов.

Весьма важный вывод, который следует из этого краткого обзора, очень значительного по своей массе и содержанию материала, заключается, следовательно, в том, что а) существует внутренняя дифференциация средней группы в отношении как способа развития успешности, так и избирательного ее характера и б) между средней группой и учебными антиподами (сильная и слабая группы) существует ряд переходов (средне-слабая и средне-сильная группы), обладающих специфическими особенностями и требующих особенной, дифференцированной системы обучения и воспитания прежде всего в отношении самостоятельной работы этих школьников и методов учета их успешности и умственного развития.

3. Связь между парциальными оценками и учетом успешности

Мы ранее убедились в том, что генетически парциальные оценки связаны с учетом успешности, представляя как бы ее психологические истоки. Понятно, что поэтому представляет особый интерес установить, имеют ли они связь с непосредственной формой учета и какова мера этой связи. Для этой цели пришлось вновь проработать весь материал, дифференцируя оценочные обращения на уроке в соответствии с уровнями успешности. По существу, это вопрос о том, дифференцирует ли педагог свои парциальные оценки применительно к различным учащимся различных учебных групп, или эта дифференциация отсутствует. Особенно нас должно интересовать это по отношению к различным подгруппам среднего

школьника, поскольку характер оценочной стимуляции их учебного развития, возможно, объяснит некоторые вопросы их психологического генезиса.

Прежде всего, анализируя материал одного из классов (его учетные материалы), нам пришлось обратить внимание на то обстоятельство, что школьники разных учебных групп вызываются к опросу педагогом неравномерно.

В табл. 2 представлены средние показатели вызова школьников различных подгрупп к опросу; из этой таблицы мы видим, что чаще всего вызываются к опросу сильные ученики, вслед за ними — средне-сильные, а также слабые ученики. Реже всего опрашиваются средние и средне-слабые школьники. Эти данные свидетельствуют об известной фактически существующей дифференциации опроса, которая носит, однако, отрицательный характер вследствие недостаточного внимания к двум важнейшим средним группам; но именно вследствие этого характер опроса должен отражаться и на характере оценочной ситуации опроса. Нам уже известно, что оценочная ситуация не фиксируется в педагогической практике, и поэтому учетный материал школы не может помочь ответить нам на этот вопрос.

Т а б л и ц а 2

Зависимость между уровнем успешности,
временем опроса и количеством вызовов

Периоды учета успеш- ности	Группы школьников по уровню успешности				
	сильная	средне- сильная	средняя	средне- слабая	слабая
IX	2,6	1,1	1,3	1,0	1,0
X—XI	9,0	8,1	6,1	6,3	9,0
XI—XII	8,6	6,3	5,0	5,2	5,0

Есть, однако, лишь один вид оценочных обращений, фиксируемых с целью дисциплинарного воздействия, который находит свое выражение в так называемых тетрадах поведения. Обработка этих «тетрадей поведения», или дисциплинарных замечаний, показывает наличие и здесь определенной дифференциации, которая в своем общем виде выражается в том, что наиболее частым объектом замечаний являются средне-слабые школьники (2,0 замечания в среднем), затем слабые (1,5) и средне-сильные (0,8) при полном отсутствии этих замечаний по отношению к средним и сильным учащимся. Этот школьно-учетный материал, обработанный нами в соответствии с нашими принципами уровней успешности, подтверждает фактически существующую дифференциацию педагогической оценки на уроке. Однако для решения интересующего нас вопроса необходимо прежде всего исходить из материалов наших психологических наблюдений оценочных ситуаций опроса.

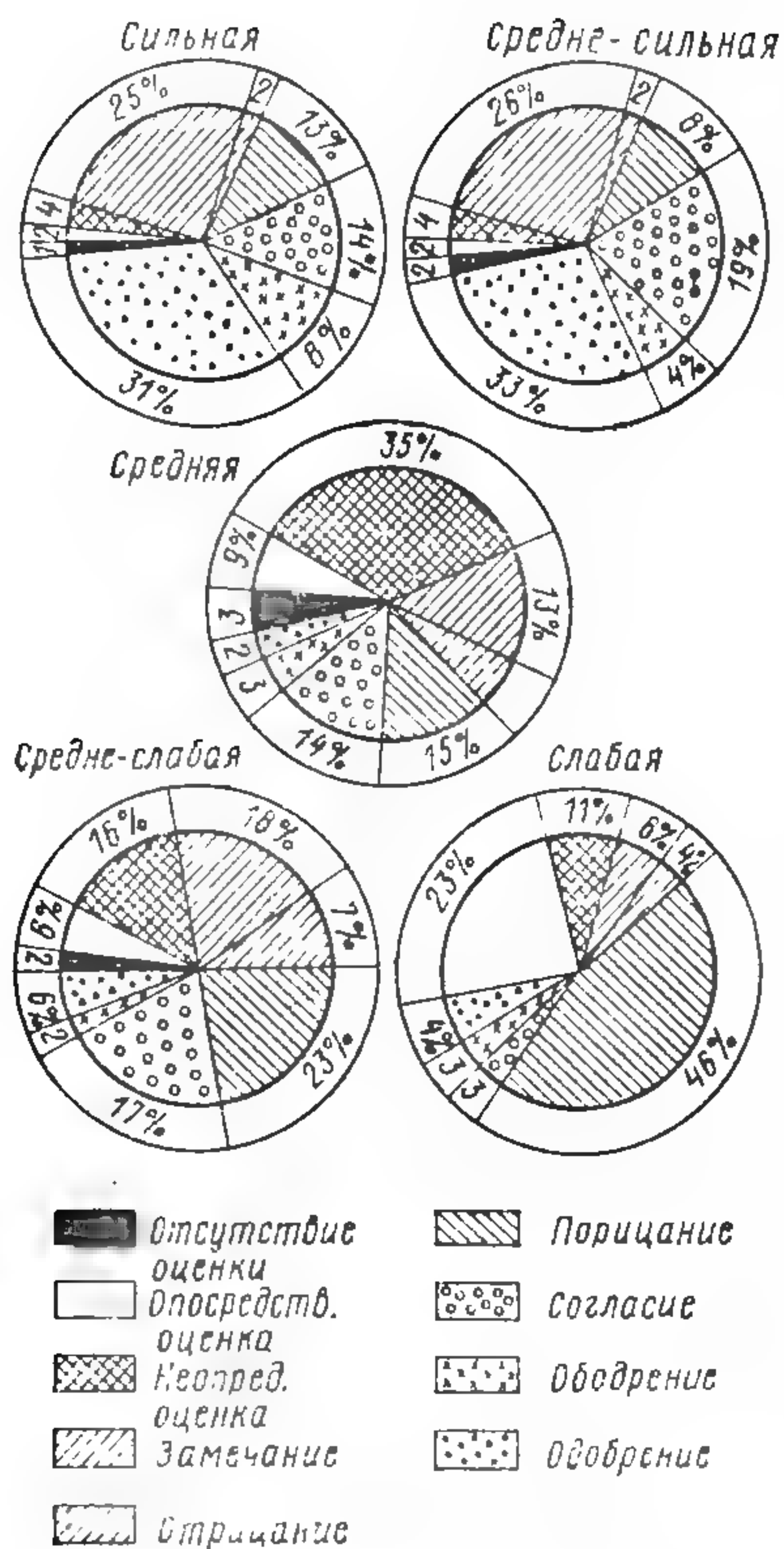


Рис. 4. Зависимость между парциальными оценками и уровнем обучения.

Данные этого наблюдения, связываемые с учебными группами, показывают особую дифференциацию парциальных оценок педагога применительно к отдельным группам школьников. Рисунок 4 показывает нам схематически способ взаимоотношений между парциальными оценками и уровнем успешности. Согласно схеме (см. рис. 4) мы можем установить следующий любопытный факт, а именно, что отсутствие оценки как вида оценочного воздействия встречается лишь по отношению к средним группам (средняя — 3%, средне-сильная и средне-слабая группы — по 2%). Это чрезвычайно важное обстоятельство, в известной мере обнаруживающее способ стимуляции педагогом этих школьников, а отсюда и способ их работы; можно полагать в равной мере, что педагог оценивает этих учеников таким образом потому, что они средние ученики, и что они средние ученики в определенной мере потому, что их так оценивает и стимулирует педагог. Взаимосвязь и взаимопереход успешности школьника и оценочных воздействий педагога являются совершенно несомненными, объясняя нам и типологический способ умственной работы школьника.

Опосредствованная оценка также характеризует не все группы, но лишь определенные и в определенной мере. Прежде всего она относится к слабым школьникам (23%), к средним (9%), к средне-слабым (6%) и встречается в отношении к сильным и к средне-сильным школьникам лишь в 2% от общего количества оценочных обращений, воздействовавших на них в процессе опроса. Неопределенная оценка наиболее характеризует среднюю группу (35%), затем средне-слабую (16%) и слабую (11%), лишь в ничтожной мере (4%) относясь к сильной и средне-сильной группам. Это по существу означает, что из всего числа оценочных воздействий, обращенных к средним школьникам, 47% относятся к оценкам неопределенного типа, не носящим стимулирующего и ориентирующего характера, не содействующим, следовательно, активизации умственного развития, пониманию школьником собственных знаний и задач собственного развития. Из общего числа оценочных воз-

действий, обращенных к средне-слабым школьникам, на долю оценок неопределенного типа падает 24%, а к слабым ученикам — 34%.

В главе об оценочных воздействиях на уроке мы уже показали, что отсутствие оценки, опосредствованная оценка и неопределенная оценка обладают определенным психологическим действием, именно действием аффективным, нарушающим процесс понимания и интеллектуальные функции, с одной стороны, дезориентирующим знания ученика и возможности их сознательного использования в процессе опроса, с другой стороны.

Замечания также способствуют дифференциации школьников. Весьма характерно, что нефиксированные замечания на уроке наиболее типичны для средне-сильных (26%) и сильных (25%) учащихся, затем для средне-слабых (18%), средних (13%) и слабых (6%). Следовательно, наиболее простая и безоценочная форма отрицательного воздействия на уроке относится прежде всего к средне-сильной и сильной группам. Иное положение с распределенностью отрицаний, падающих преимущественно на средне-слабую (7%), среднюю и слабую (%) группы и встречающихся у сильной и средне-сильной групп, вместе взятых, в 4% случаев.

Эта тенденция специфического отрицательного воздействия на средние и слабые группы ясно выражается в такой определенной форме, как порицание, направленное прежде всего на слабых (46%), средне-слабых (23%), а затем лишь на средних (15%), средне-сильных (8%), сильных (13%). Если для средних характерна преимущественно неопределенная стимуляция, то для средне-слабых и слабых характерна стимуляция односторонне отрицательная (для слабых — 56%, для средне-слабых — 48%).

Группа положительных оценочных воздействий также связана с уровнями успешности. Согласие как первичная, наименее определенная форма таких воздействий еще не носит этого дифференцированного характера, встречаясь в 19% случаев у средне-сильных школьников, в 17% — у средне-слабых, в 14% — у сильных, в 14% — у средних. Впрочем, исключением могут быть лишь слабые школьники, по отношению к которым эти воздействия составляют лишь 3%. Иное положение мы встречаем в отношении ободрения, играющего определенную, специальную стимуляционную роль и встречающегося в 8% случаев у сильных, затем в 4% случаев у средне-сильных и лишь в 2 и 3% — у остальных. Одобрение, являющееся наиболее эффективной, стимулирующей и ориентирующей положительной оценкой, обращается к слабым ученикам лишь в 4% всех случаев стимуляции; к средним учащимся это отношение количественно еще менее выражено (2%). Зависимость увеличивается несколько (9%) по отношению к средне-слабым и сразу становится принципиально иной в отношении к сильным (31%) и средне-сильным (33%). В итоге наиболее типичными для сильных и средне-сильных школьников являются положительные оценки (для сильных — 53%, для средне-сильных — 56%). Так проис-

ходит весьма своеобразное разделение оценочной стимуляции школьников разных уровней успешности, что несомненно доказывает нам наличие внутренней связи между учетом успешности и парциальными оценками и, более того, показывает нам, как отдельные оценочные обращения являются действительно парциальными и действительно оценками, входящими далее в структуру учета успешности, а еще далее в определенное образование представления и суждения педагога об ученике.

С целью проверки и уточнения наших заключений в этом плане были проведены вариационно-статистические вычисления корреляции между оценочными обращениями и уровнями успешности (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

**Корреляционная зависимость между оценочными обращениями
и уровнями учебной успешности**

Группы школьников по уровню успешности	Оценочные обращения педагога		
	неопределен- ные	отрицатель- ные	положитель- ные
Сильная	—0,18	+0,03	+0,20
Средне-сильная	—0,17	+0,07	+0,23
Средняя	+0,25	—0,09	—0,14
Средне-слабая	+0,02	+0,11	—0,13
Слабая	+0,08	+0,08	—0,16

Кратко эти данные можно определить так: несомненна положительная связь между сильной, средне-сильной группами и положительными оценками; между сильной и средне-сильной группами и отрицательными оценками существует лишь отрицательная корреляция. Несомненна положительная корреляция между средней группой и неопределенными оценками при отрицательной корреляции с положительной и отрицательной оценками. Также непосредственно обнаруживается связь между слабо-средней и слабой группами, с одной стороны, и отрицательными оценками, с другой. Можно поэтому считать в пределах нашего материала вопрос об избирательной связи между парциальной оценкой и учетом успешности решенным положительно, из чего должны вытекать определенные следствия, которые и необходимо проанализировать после того, как будет изучена последняя, наиболее интегральная форма педагогической оценки, именно педагогическая характеристика.

Путь наш, следовательно, заключается в том, чтобы проследить основные типы и стадии развития педагогической оценки — от парциальной оценки через учет успешности к интегральной оценке, составляющих известное единство определенных условий психического развития школьника.

III. Оценочные представления педагога о школьнике

1. Место педагогической характеристики в развитии педагогической оценки

Психологический анализ оценки на уроке и учета успешности показал многообразие приемов оценивания педагогом в развитии успешности деятельности школьника. Нам удалось вскрыть известную связь между многообразием оценочных приемов педагога на уроке и дифференциацией учета успешности. Эта связь объясняется тем, что парциальная и фиксированная оценки, являющиеся различными формами педагогической оценки, представляют собой вместе с тем стадии единого психологического процесса развития оценки. Если психологический учет успешности складывается в одно целое из отдельных оценок на уроке, то, образовавшись как целое, известное представление об уровне успешности школьника, учет успешности обуславливает дальнейшее применение оценок на уроке. Суммация этих отдельных оценок является одним из важнейших оснований для того, чтобы педагог мог затем выставить школьнику отметку. Но когда эта отметка зафиксирована, она формирует дальнейшее оценивание ученика учителем. Это влияние отметки на оценивание педагогом ученика может принимать и нежелательный характер, когда педагог штампует оценку школьника, исходя из отметки, когда-то им выставленной, не учитывая достижений в развитии школьника. В положительном смысле эта отметка служит для педагога ориентиром, позволяющим посредством отнесения школьника к определенному уровню успешности понять его возможности и особенности.

Происходит своеобразный процесс: парциальная оценка предшествует фиксированной, и последняя возникает на ее основе; но, раз возникнув, она влияет на перестройку своей основы и делает невозможным ее самостоятельное существование. Выставив отметку школьнику, педагог связывает с ней не только школьника, но и себя, ибо его работа должна привести к закреплению или уничтожению уровня, отмеченного оценкой, к ее оправданию или к ее отрицанию. Отсюда исключительная ответственность, переживаемая педагогом при определении успешности посредством отметок, так как он ясно представляет, что с этим связывается не только то, что уже было у него с учеником, но и то, что будет в дальнейшей учебной работе. После того, когда отметки уже есть, они становятся точкой зрения педагога на ученика, а поэтому и влияют на отношение его к ученику, выражаемое посредством оценки на уроке. Когда эта точка зрения не отражает успешности и сдвигов в ней,

образуется такой «штамп», который педагог квалифицирует безотносительно к изменениям в развитии школьника (особенно среднего и трудного). Когда эта точка зрения отражает развитие самой успешности, она приводит к весьма индивидуализированным воздействиям и продуктивным результатам.

Именно вследствие связи между различными формами педагогической оценки мы ввели их в единую систему изучения. Следствием развития этих форм является возможность определения уровня успешности учащегося по данному предмету. В этой новой форме педагогической оценки все знания педагога о знаниях ученика обобщаются в одно целое, в известную структуру представлений о школьнике. Это знание ученика педагогом выступает в форме так называемых педагогических характеристик.

Оценочные суждения и представления педагога отражают, однако, не только индивидуальные особенности школьника и уровень его знаний, но вместе с тем, будучи связанными со всей структурой личности педагога и его практическим опытом, отражают также и ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: а) способ обращения педагога с учеником, б) степень развития интереса к ученику, в) уровень знаний об ученике и условиях его развития, г) дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, д) общий критерий повседневной оценки ученика педагогом и т. д.

Эти оценочные суждения и представления педагога об ученике являются своеобразной, эмпирически вырабатываемой «теорией» отношения педагога к данному конкретному школьнику, будучи вместе с тем оперативным средством воспитательной работы с учеником. Подобные оценочные приемы включают в себя как парциальные, так и фиксированные оценки. Интегральный характер этих оценок в практической жизни выступает в роли педагогических характеристик, отражающих конкретные школьные ситуации и связанные с ними воспоминания и переживания педагога, возникающие в связи с образом конкретного школьника. Именно поэтому в педагогической характеристике нас интересовал не только школьник, **в ней отраженный**, но и сам педагог в его отношении к этому школьнику. Вследствие этого отношения характеристика, даваемая педагогом ученику, не есть лишь только обобщение знания о состоянии работы ученика. Она включает в себя представления, относящиеся к способностям, умственному развитию, интересам и характеру школьника.

В характеристике находит свое выражение принятая педагогом, в опыте выработанная «теория личности», на основе которой педагог не только констатирует и диагностирует, но очень часто ставит прогнозы развития, в ряде случаев влияющие на дальнейшую судьбу школьника. Это влияние возможно тогда, когда педагогическая характеристика принимает общественный характер через взаимобмен мнений педагогов об ученике и организационные мероприятия школы по отношению к нему.

Для психолога эта форма оценки представляет особый интерес как своеобразная эмпирическая характерология, практическое знание людей, выражаемое в понятиях, сходных с психологическими. Определяя особенности школьника, педагог использует ряд терминов (внимание, память, характер, воля и др.), употребляемых в психологии. Однако было бы неверным полагать, что здесь в этих терминах присутствует психологическое содержание. В большинстве случаев этого, к сожалению, нет. Педагоги не получили достаточного психологического образования, что отчасти объясняется недостаточностью разработки и самой педагогической психологии. Поэтому в числе проблем, которые подлежат специальному анализу в дальнейшем, является исследование того, какое содержание вкладывается практическими школьными работниками в эти психологические термины.

Самый факт широкого употребления и часто правильного понимания этих терминов обнаруживает тенденцию, заложенную во всех формах педагогической оценки. Этой тенденцией является потребность психологического знания, психологического понимания ученика и его индивидуальных особенностей. Данная потребность реализуется в многообразии видов оценивания на уроке и в учете успешности, в дифференцировании этих оценок по отношению к различным школьникам. Она выражается в высоком интересе педагога к характеристикам других педагогов и к данным обследований.

В материале нами изученных педагогических характеристик мы встречаем некоторую типологию знаний о школьнике. Однако эта типология носит стихийный и ограниченный опытный характер, подчас к тому же наивный. Задаче раскрытия объективного содержания характеристики, т. е. того, в какой мере в ней отображаются действительные особенности школьника, посвящается проводимое исследование.

2. О методе изучения педагогических характеристик

В целях наибольшей пригодности для психологического изучения мы отказались от широко практикуемого метода письменного опроса. Наш метод заключался в экспериментальной беседе с педагогом, причем вначале педагогу предлагалось сообщить свое мнение об ученике, а в дальнейшем, если это мнение не давало достаточного материала, задавались вопросы о способностях и знаниях, интересах и поведении, условиях развития школьника и способе наиболее эффективного воздействия на него. Экспериментальный характер беседы выражался в а) подборе фамилий школьников, типичных для установленных нами учебных групп, и б) свободном, типичном для каждого педагога высказывании мнений, предполо-

жений и воспоминаний о школьниках различных учебно-воспитательных групп. Беседа мотивировалась необходимостью дополнительных для психологической характеристики данных о школьнике. Целью беседы было не только установление знаний и мнений о школьнике, но и отношения к школьнику. Это отношение обнаруживается не только в том, что говорит о школьнике педагог, но и в том, как он говорит (определенность и неопределенность высказываний и т. д.). В этих же целях были использованы оценочные высказывания педагогов на поклассных совещаниях, давшие большой и ценный материал. Общее число характеристик, собранных нами, достигает 217 (20 педагогами были составлены характеристики на 50 школьников).

3. Способ оценочного определения школьника педагогом

Форма высказывания педагога об ученике имеет психологическое значение. Схематизируя материал, можно указать на следующие формы суждений: а) положительное, б) неопределенное, в) отрицательное. Примером положительного суждения может служить следующая характеристика: «Систематичен, последователен, активен, находит самые важные моменты в ответе. На него действует отец (хороший пример в работе, спокойный, уравновешенный). Выручает иногда всю группу» или «Необычайно сосредоточен, добросовестен на редкость» и т. д. Пример неопределенного суждения: когда педагогу мы называли фамилию школьника, педагог задумывался, некоторое время молчал, а затем обычно высказывался так: «Это какой же Иванов?.. Который сидит на такой-то парте, рядом с Петровым, рыженький (или черненький) такой» или «Бледная девочка... мало способная...» — или откровенно заявлял, что путает этого ученика с другим. Наконец, были и такие педагоги, которые в подобной ситуации откровенно заявляли: «Плохо помню», «Надо будет посмотреть, что он из себя представляет». Примером отрицательных суждений является следующее высказывание: «Упрямство до бесконечности...»

Прежде всего необходимо было установить, имеется ли избирательная связь между этими способами определения и уровнями успешности. А поскольку ранее мы видели корреляции между уровнем успешности и парциальными оценками, постольку установление корреляции между успешностью и способом определения могло опосредствованно установить связь между этими тремя основными формами развития оценки.

Обработка материала под этим углом зрения (см. рис. 5) показала, что положительное суждение наиболее типично для средне-сильной (58%), сильной (55%) групп и наименее типично для слабой группы (10%). Отрицательное суждение наиболее типично для

слабой (56%) и слабо-средней групп (48%), наименее типично для средней (34%). Отрицательные суждения о группах сильных и средне-сильных школьников формально сближают их с другими группами, но по существу глубоко отличают их. Неопределенные суждения в наибольшей мере характерны для средних (47%), слабых (34%), средне-слабых (24%) и в наименьшей для средне-сильных (6%) и сильных (5%). Так способ суждения педагога об ученике обнаруживает полную аналогию с парциальными оценками на уроке, их избирательностью, связью с уровнем успешности. Понятно, что этот вывод требует дальнейшей проверки на массовом материале. Нашей задачей было вскрыть типологию педагогических суждений в связи с изучением практического опыта педагогов, их понимания индивидуальных особенностей школьников.

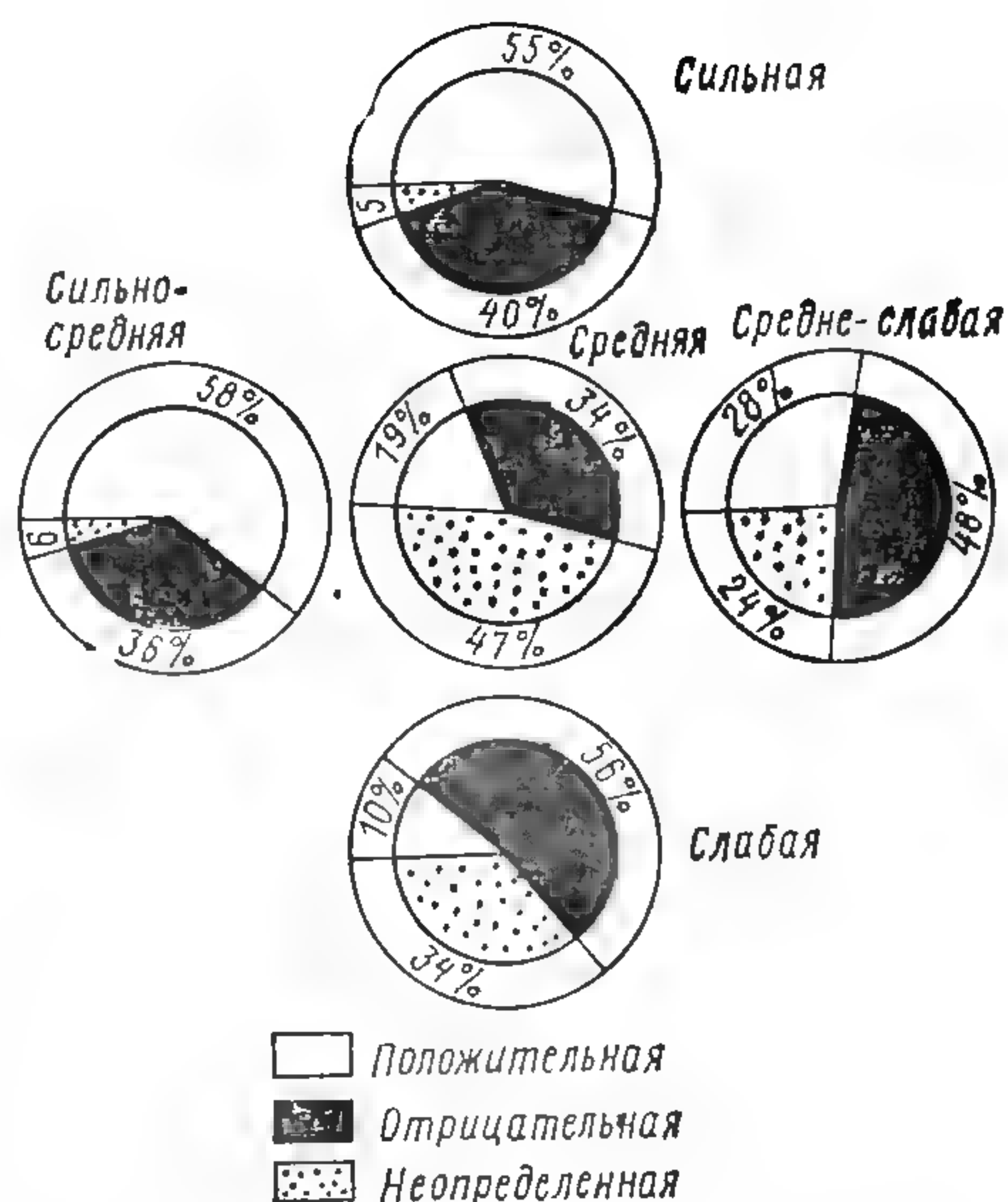


Рис. 5. Корреляционные зависимости между успешностью обучения учащихся и суждениями о них учителя.

4. Личность школьника в педагогической характеристике

Отдельные высказывания в педагогической характеристике находятся в известной взаимосвязи, образуют как бы своеобразную структуру оценочных представлений и суждений педагога. Однако структура и комплекс, как это хорошо установлено в психологии, не простое механическое соположение частей, а известное единство взаимопереходящих друг в друга противоположностей. Вследствие этого способ структурирования отдельных моментов отражает ведущие качества, основные свойства, служащие притягательным центром всех остальных оценочных суждений. Поэтому при изучении характеристики необходимо выделять ведущее звено при том или ином способе оценки. Для того чтобы определить ведущий момент структурирования отдельных оценочных суждений, мы сравним высказывания ряда педагогов об одном и том же школьнике. После ознакомления с характеристикой школьников, являвшихся типичными представителями той или иной учебной группы, мы пе-

рейдем к описанию того, как педагоги определяют отдельные качества этих школьников.

Важно подчеркнуть то, что в характеристике эти качества не просто перечисляются, но объединяются известной главной идеей или, как мы ее называем, принципом структурирования. Этот принцип обнаруживается в способе сочетания и соотношения отдельных качеств. Вследствие этого обрисовывается психологический образ школьника так, как он представляется педагогу в связи с его учебно-воспитательной работой на уроке и учетом успешности. Мы не можем сейчас ответить на вопрос, таков ли на самом деле, в действительности этот образ школьника. Это должно составить предмет дальнейшего экспериментально-психологического исследования школьников.

5. Личность особо успевающих школьников по данным педагогических характеристик

Начнем анализ с описания наиболее типичных случаев. Объектом оценки выступает М-ва, ученица VI класса (в оценке четырех преподавателей).

1. (Математика) — «Очень аккуратная, исполнительная, очень дисциплинированная, внимательная. В беседе принимает самое деятельное участие».

2. (Физика) — «Девочка способная, добросовестно относится к занятиям классным и домашним, одна из аккуратных учениц, на уроках всегда внимательна».

3. (История) — «Очень спокойная, уравновешенная, активная, работоспособность средняя, способности выше, чем она их проявляет».

4. (Немецкий язык) — «Очень прилежная, добросовестная, быстро схватывает на уроке, дисциплина очень хорошая, предметом очень интересуется, активна в классе».

В этом случае все характеристики совпадают по способу структурирования, именно по объему представлений, по незначительным колебаниям в объеме представлений (в оценках указывается от 4 до 6 качеств), по совпадению акцентов оценки основных качеств. Ведущим моментом в структурировании представлений является активность в классе и как производные от нее а) дисциплина (организованность, уравновешенность, спокойствие, внимательность), б) прилежание (аккуратность, исполнительность, добросовестность), в) интерес, работоспособность, способности, темп умственной работы.

Когда предметом независимой друг от друга оценки являлась самая сильная ученица в классе, наблюдался общий для всех педагогов способ структурирования, в котором ведущим моментом выступают волевые качества, вокруг них центрируются все остальные психологические качества. Чрезвычайно характерным для этого случая является полное отсутствие указаний на субъективные особенности личности (эмоциональные переживания, притязания, са-

моценки и т. д.). Весь комплекс в основном состоит из волевых и интеллектуальных качеств, включая эмоцию не непосредственно, а косвенно, через интерес.

Лучшая ученица VII класса Л-ч оценивается другими пятью педагогами независимо друг от друга так:

1. (Математика) — «Очень хорошая ученица, прекрасно работает. Внешне не проявляет сильной внутренней зарядки. Всегда все контрольные работы выполняет хорошо».

2. (Русский язык) — «Очень хорошая ученица. Лучшая. Знает больше, чем полагается знать в этом классе. Тверда. Абсолютно грамотна».

3. (Физика) — «Хорошая девочка и ученица. Почерк плохой, но мысли хорошие».

4. (География) — «Толковая, развитая, занимается».

5. (Труд) — «Средняя ученица».

И в отношении этого случая обнаруживается, за одним исключением (уроки труда), уже объясненным в разделе об избирательной успешности учебных групп, полное совпадение оценочных суждений педагогов в отношении объема представлений, выраженных в лаконичных и содержательных определениях (в оценках указывается от 3 до 5 качеств). Было установлено также, что ведущих моментом в структурировании представлений являются интеллектуально-волевые качества... (высокий уровень знаний и умственного развития, самостоятельность мышления, «толковость, прилежность, твердость»). Волевые качества одними преподавателями подчеркиваются в общей и лаконичной оценке («тверда»), а другими — в определенном отношении к эмоциям, подчеркивающим их наличие. Но подчиненное положение («внешне не проявляет сильной внутренней зарядки»).

Ученица Д-ва из того же класса:

1. (Математика) — «Цвет, определенно лучшая; оформление работ не лучше других, но по содержанию лучше. Если трудный вопрос в классе, то непременно выручает. Обладает большими математическими способностями. Решает задачи не трафаретными способами, не механическими приемами, а оригинально. Показательная ученица».

2. (Русский язык) — «Очень развитая девочка, очень активная все время на уроках, читает много, докапывается всегда до корня. Серьезная, глубокая, не скользит по поверхности. Пишет очень хорошо по содержанию и грамотно».

3. (Физика) — «Хорошая ученица. Большой сдвиг по сравнению с V классом».

4. (География) — «Нет ничего выдающегося. Способности средние».

5. (Труд) — «Она теряется в классе. Средний человек».

В этом случае наблюдается большая дифференциация в толковании педагогики возможностей Д-вой. Преподаватели по географии и труду относят ее к средним, подчеркивая: «нет ничего выдающегося»; она не только средняя ученица по уровню знаний, но и «средний человек». Эти два высказывания совпадают по способу структурирования, носящего отрицательный, нивелирующий и неконкретный характер. Чрезвычайно интересно подчеркнуть здесь зависимость представлений педагога от активности школьника в классе. На слабый интерес к предмету оказывает влияние и

педагогическое воздействие; вместе с тем слабость интереса формирует у педагога эти нивелирующие представления («теряется в классе»). Определения педагогов основных предметов совпадают, подчеркивая наиболее важные особенности этой школьницы, не носящие, очевидно, случайного характера: а) объем представлений более значителен, и встречается большее колебание (от 2 до 9 определений) в пределах одного положительного характера оценки, б) способ структурирования совпадает полностью, причем ведущими здесь качествами выступают интеллектуальные, затем волевые (при полном отсутствии указаний на эмоциональную реактивность). Особенно подчеркиваются оригинальность, глубина мышления, связанные с высоким уровнем развития способностей, затем волевые качества.

Ученик К-н определяется теми же пятью педагогами так:

1. (Математика) — «Совсем не яркий... работает добросовестно, несколько выше среднего».

2. (Русский язык) — «Средней одаренности ученик, но берет настойчивостью, добросовестностью и вниманием. Медленно, но уверенно идет вперед в смысле общего развития и знания».

3. (Физика) — «Из таких, которые глубоко разбираются в вопросе. Хороший ученик и хорошее поведение».

4. (География) — «Средний ученик, ничего выдающегося».

5. (Труд) — «Парень способный, но формально относится. При ином отношении к делу был бы отличный учащийся».

Здесь акцентируются интеллектуально-волевые качества, также отсутствуют показания о субъективных особенностях личности при констатации среднего уровня одаренности.

Ученик Б-в, лучший школьник одного из шестых классов:

1. (География) — «Обстоятельный, трудолюбивый, темпы медленные. Тугодум, но очень добросовестный, с образцовой дисциплиной; человек слова, делает, что сказал; способности только средние».

2. (Математика) — «Необычайно сосредоточенный, в высшей степени добросовестный, редкий в этом отношении, очень дисциплинированный, что, впрочем, немного мешает. Плохо умеет говорить. Способности вышесредние. Хороший ученик».

3. (История) — «Больших способностей нет; отличается работоспособностью и этим развивает свои способности. На него положительно влияет отец (хороший, примерный рабочий, спокойный, уравновешенный); все это действует дисциплинирующе, воспитывает ответственность. Проявляет достаточную активность, ответы логичны, часто находит самое важное место в ответе. Выручает иногда всю группу. Систематичен, последователен, видны знания... Интерес к истории большой».

В этом случае обращает внимание совпадение оценочных суждений в отношении интеллектуально-волевой сферы ученика. Один из педагогов фактически даже говорит о гипертрофии этой сферы, подавившей эмоциональность, указывая на то, что Б-в очень дисциплинирован, в такой степени, что это даже «немного мешает». Весьма характерно также указание, ранее встречавшееся и в других случаях, о том, что этот ученик «выручает иногда целую группу».

Все вышеприведенные суждения носят характер, наиболее типичный для оценочных суждений педагога о наиболее типичных сильных школьниках. Различия между характеристиками идут лишь по линии определения уровня развития (высокий или средний). Что касается типа развития (способ структурирования), то он всюду совпадает.

Несколько особняком стоит группа сильных учеников, суждения о которых противоречивы.

Ученик VII класса Кр-с:

1. (Математика) — «Посредственность: с усилием, но работает. Энтузиазм не обнаруживается».

2. (История) — «Видимо, интересуется историей, военным делом. Чувствуется здоровая, советская направленность. В смысле исполнительности не всегда на высоте. Среди ребят пользуется большим авторитетом».

3. (Физика) — «Хороший мальчик и ученик. Особенного интереса не проявляет, но хорошо исполняет задания».

4. (География) — «Человек, который мог бы дать на 75% больше, чем дает; способный, толковый, может разобраться в более сложных вопросах».

5. (Труд) — «Одаренный. Интерес есть, но выполняет формально».

В этом случае обнаруживаются: а) большие варианты в определении, носящие категорический характер («посредственность», «одаренность», «особенного интереса не проявляет» и вместе с тем «определенно интересуется» и т. д.), отражающие большую по сравнению с предыдущими противоречивость представлений педагогов об этой группе школьников, б) подчеркивание зависимости интеллектуально-волевых качеств от интереса.

Еще более типичным в этом отношении является ученик VI класса К-ский:

1. (География) — «Способный, активный, хитрый, толковый, быстро схватывает, стал более развитым и организованным».

2. (Математика) — «Добросовестен, но способности слабые, память очень плохая. Общее развитие слабое. Сообразительность неважная. Поведение хорошее. Интерес к математике большой. Не по своей вине он занимается неважно».

3. (История) — «Очень спокойный, развитой парень, дисциплинирован, активно действует на группу, пользуется авторитетом. Но наблюдаются иногда случаи такие: может быть ленца, могут мешать домашние обстоятельства... Иногда мастерские отвлекают от уроков и подготовки к ним (может быть хорошим учеником). Реагирует на вопросы довольно быстро. Имеется достаточная последовательность в изложении, систематичность, может добиться большего. Способности выше, чем показывает. В прошлом году меньше выделялся. В этом году более активен (организует и других ребят). Может быть, на него подействовало то, что он избран председателем в этом году. Он вполне справляется с этой работой. Я его называл как самого лучшего председателя шестых классов. Он иногда не схватывает самого главного, берет детали второстепенные. Такие случаи я наблюдал, но редко. Интерес к предмету есть, но больше всего любит труд, особенно слесарный. Взял на себя инициативу исправления инвентаря в кабинете истории. Чувствуется в нем рабочая струнка, прямота, иногда доходящая до грубости. Меры воздействия — поощрение, иногда надо поднажать, но вообще — поощрение. Когда он получал плохую отметку, начинал более усиленно готовиться. Он несколько давит своим авторитетом на группу».

4. (Немецкий язык) — «Развитой, но странно развитой. Болтать любит много, знания поверхностные. Средние способности, поведение неважное... Даже не знаешь, как к нему подступить».

При сопоставлении характеристик К-ского, бывшего трудного, второгодника, лучшего общественника и ученика в классе, сразу обнаруживается... их противоречивость: сколько педагогических характеристик, столько противоположных типов «личностей» К-ского. В психологическом и моральном отношении отражаются динамические, лабильные и разнородные качества его личности.

«Первый ученик» психически однороден в интеллектуально-волевом отношении — таков вывод, который можно было бы сделать на основе анализа предшествующего материала. Эта однородность заключается в интеллектуализации всех психических процессов и в их волевой напряженности. Следовательно, это однородность высшего уровня. Психологическая идентификация разных сторон личности является одной из причин единства поведения. В свою очередь, это единство поведения в определенных социальных обстоятельствах преобразует развитие психической структуры.

К-ский значительно изменяет возможность такого представления об ординарности, хотя бы и на высшем уровне, особенно успевающего ученика. В одном случае он представляется как «хитрый», в другом — как «прямой». В одном случае он сознательно дисциплинирован, в другом — «поведение неважное». С одной стороны, он представляется «сообразительным», «быстро схватывающим», «систематичным», в другом — «сообразительность неважная» и т. д. Одному педагогу ясно, какие меры воздействия соответствуют его характеру, а другой педагог откровенно говорит, что все «зависит от настроения» К-ского, даже не знаешь иногда, как к нему подступить»:

Можно было бы утверждать ложность одной характеристики и правильность другой. Однако это было бы неверным. Дело в том, что личность этого школьника действительно полиморфна и успешность его глубоко дифференцирована в связи с его интересами. Почему же у отдельного педагога не возникло представления об этой полиморфности, а создается убеждение в однородности? Потому что К-ский «оборачивается» к педагогу той стороной своей личности, которая стимулируется самим отношением педагога. Преподавательница немецкого языка говорит про К-ского: «Развитой, но странно развитой... Про него нельзя сказать, какую меру применять. Все зависит от его настроения... Даже не знаешь, как к нему подступить». Это суждение объясняется не особенностями личности самого школьника, а историей его взаимоотношений с этой преподавательницей. К-ский два года назад был одним из наиболее трудных в школе и в классе. Дезорганизатор, антиобщественник, лентяй, деморализующий остальных ребят, он в тот период всегда находился в конфликтных отношениях с большинством педагогов. В таком отношении он был и с данной преподавательницей. Успеваемость была неустойчивой и находилась на низком уровне. Он был оставлен на второй год. Второгодничество коренным образом изменило его отношение к учебной работе.

Некоторые преподаватели, знавшие его раньше, в этом году отмечают большие сдвиги в его развитии, дисциплине. К-ский сам любит говорить о том, как он «стал сознательным и учится теперь хорошо». Он в очень хороших отношениях с теми педагогами, которые замечают эти сдвиги и ценят его за них. Преподавательница немецкого языка после годового перерыва вновь встречается с ним и подходит к нему с теми же представлениями, которые у нее были образованы два года назад (когда К-ский был «притчей во языцах».) Она его систематически порицает, стараясь принизить его мнение о самом себе и мнение о нем в классе, накладывает на него взыскания, будучи глубоко убежденной в том, что он по-прежнему обладает теми отрицательными качествами, которые однажды привели его к второгодничеству. Однако она убеждается и в том, что эти взыскания лишь обостряют взаимоотношения. К-ский реагирует на каждый факт неправильного поведения этой преподавательницы в отношении себя и жалуется воспитателю на то, что эта учительница его «ненавидит» и что он сам готов с ней сделать что угодно, лишь бы избавиться от мучений сидеть на ее уроках. Преподавательница, не зная и не интересуясь состоянием К-ского, отмечает, однако, исключительный, аффективный тон его отношения к ее мерам воздействия. Это обострение наступило вследствие противоречия между сдвигами в развитии К-ского, оцениваемыми всеми педагогами положительно, и штампованной оценкой этой преподавательницы, механически переносящей оценку, даваемую К-скому два года назад, при иных обстоятельствах, на К-ского ныне, при совершенно других обстоятельствах развития.

Однако и в других характеристиках отмечается многообразие черт и известная противоречивость их в личности этого школьника. Это может быть объяснено историей его развития. Вместе с тем уже очевидно, почему мы выделяем К-ского из обычного типа «сильного», «первого» ученика. Он стал таковым вследствие того, что был второгодником, и эти учебные качества привели к глубоким изменениям его личности. Полиформность личности, роль отношений и их аффективный тон — все это явления, не типичные для этой категории учащихся, поскольку высокий уровень успешности воспитывает, наоборот, известную консолидацию черт личности на интеллектуально-волевой основе.

6. Личность средне-сильных школьников по данным педагогических характеристик

В отношении средне-сильных школьников мы почти не встречаем линейных определений. Наоборот, перед нами в педагогической характеристике выступает психологически весьма сложная, разнородная и противоречивая структура подростка с ярко выраженной многосторонней индивидуальностью. Возьмем для этой цели несколько образцов.

Ученица VI класса Ф-на.

1. (Математика) — «Хорошая ученица, аккуратная, исполнительная, способная, быстро воспринимает материал». «Хорошо делает выводы, ясно и коротко». «Вялая на уроках. Очень замкнутая. Детальнее сказать трудно...»

2. (Физика) — «За последнее время стала пассивна на уроках, но вообще впечатление такое, что ее что-то отвлекает от занятий. Очень аккуратная. Сейчас мало проявляет себя. При опросе выясняются познания ниже, чем раньше».

3. (История) — «Неуравновешенная, временами много работает, временами ленится. Работает хорошо; если возьмется за дело, доведет его до конца — результаты блестящие. Активность слабая. Способности большие, она может сделать больше, чем другие ученицы».

4. (Немецкий язык) — «Самостоятельно не изъявляет желания ответить; а порой, когда вызовут, бывает добросовестной. Не показывает все, что могла бы сделать, но выполняет все. Может быть, темпы более замедленные, чем у М-вой (сильной ученицы)».

Вариативность в объеме представлений об одной и той же ученице здесь более значительна, нежели в отношении «сильных» по всем предметам (за исключением К-ского). Объем представлений в оценках колеблется в пределах 10,7—9,6. Способ структурирования представлений далеко не такой линейный, как мы наблюдали раньше. Здесь не может быть характеристики лишь одной интеллектуально-волевой сферы, замещающей всю личность школьника. Дело не в том, что ведущая роль в данном случае принадлежит эмоциональным процессам. Они также остаются в стороне. Принцип подхода в определении вообще становится другим, перемещаясь от психологического — «ум, чувство и воля» — в плоскость характеристики способа общительности, соотношения способностей и потребностей. Это положение следует подчеркнуть. При анализе типа структурирования представлений о сильных учениках предметом анализа становится способ отношения интеллектуально-волевой сферы к эмоциональной (в смысле господства первой и выключения активности второй). Можно было бы предположить, что, например, Ф-на не становится сильной ученицей потому, что она неуравновешенна, следовательно, в ней преобладает эмотивное состояние над интеллектуально-волевой деятельностью. Однако такой вывод был бы неправильным, так как здесь и интеллектуально-волевая и эмотивная деятельность становятся производными моментами от более для них реального способа взаимоотношения способностей и потребностей, проявляемых в общении...

Ученица З-ва из VII класса:

1. (Математика) — «То отлично, то еле-еле удовлетворительно. Работает неровно: письменно всегда хорошо, устно очень пестро».

2. (География) — «Иногда работает, иногда нет. Кажется, что может дать много больше».

3. (История) — «Очень хорошая ученица. Всегда все знает. Очень серьезная, положительная».

4. (Физика) — «Хорошая ученица. В последнее время есть какое-то движение в отрицательную сторону, на некоторые вопросы не могла ответить, чего не было раньше. И странно, что она... не обращалась за разрешением неясных вопросов».

5. (Труд) — «Средних способностей».

В этом случае также обнаруживается новый тип структурирования представлений, в котором психологическая «триада» уже не играет ведущей роли. Указывается не только на «неустойчивость», являющуюся какой-то коррелантой эмотивно-волевой сферы, но и на несоответствие отдельных функций (речь), что объясняется более общими характерологическими свойствами. Это относится прежде всего к психологии общения. В значительной мере типом общения обуславливается положение, при котором «письменно всегда хорошо», а устная речь, неразрывно связанная с психологической ситуацией непосредственного общения, дает столь «пестрые» результаты, что дело доходит до «отсутствия речи» по такому предмету, где письменная речь при опросе никогда не включается (география). Эта связанность психологических функций (не только речи, но и понимания) вскрывается и на том, что называется педагогом «скрытностью». Эту мысль мы считаем необходимым подчеркнуть, полагая, что интеллектуальные, эмотивные и волевые процессы структурируются в этом случае на базе определенного способа общительности.

Иной вариант представляет собой другая группа среднесильных.

Ученик О-в из VII класса:

1. (Математика) — «Загадка. Очень посредственные способности, мог бы, по заявлению ученика, лучше работать, но не работает. Старается, но часто не понимает. Нет подготовки и способностей по математике. На уроках внимателен. Слушает, внимание выражено всей фигурой, но говорит иногда просто глупости. Вежливый, скромный...»

2. (Русский язык) — «Вырос на моих глазах. Приехал из деревни и был в школе как чужой. Акклиматизировался. Мог бы достичь большего. Еще недостаточно сознательный человек. За этот год развился».

3. (Физика) — «Зрелый ученик. Занимается хорошо. Ни в чем дурном не замечен».

4. (География) — «Мешает работать, но не работает, обещает работать».

5. (Труд) — «Это какой? Среднего роста? Не так хорошо его знаю. Одаренный, но формально относится к делу, мог бы достичь большего».

В этих суждениях просматривается тенденция, отмеченная нами выше. Ученик был охарактеризован сложным, противоречивым в отношениях между внешним и внутренним способом общения... Появлялись отдельные оценочные замечания о замкнутости ученика, о его активности. Всюду отмечалось общее суждение о его неустойчивости в работе, наконец, о том, что работает он меньше, нежели имеет к тому возможность и способности. Здесь мы обнаруживаем все эти моменты в полной мере. Замкнутость ученика в этом случае выступает более резко. Перед педагогом встает «загадка» (преподаватель математики), которую он пытается разбить весьма элементарно...

Ученик VI класса Ю-в:

1. (Математика) — «Вначале были в серьезной ссоре, дерзил. Теперь неузнаваем. Очень хорошо ко мне относится. Собирается выполнять все. Слушается сейчас нас. Выполняет немедленно всякую просьбу. Раньше не готовял уро-

ков, приходилось оставлять после уроков. Сейчас выполняет все домашние задания и урок знает».

2. (Русский язык) — «Я его меньше всего знаю. У меня на уроках он совсем не проявляется. По орфографии очень слаб».

3. (Физика) — «Хороший мальчик. Хорошо учится. Немножко, очень немножко резонер...»

4. (География) — «Не работает, но может работать. Безучастное, небрежное отношение к работе. Человек с хитрецей. Поведение хорошее, корректное...»

5. (Труд) — «Способный, уровень знаний высокий. Практическим путем всегда доходил до конца».

В этой характеристике ведущая роль принадлежит не самому типу психического развития, а способу отношения к учителю...

Анализ индивидуальных качеств и сдвигов развития, отражающих как бы скачкообразное, взрывное, прерывное формирование личности подростка, ярче всего выступает в сравнении школьника с тем, каков он был раньше и отсюда — какие новые качества им в процессе развития приобретены. Так, про ученика Т-ва... педагоги говорят, что «в былые времена относился к разряду педагогически запущенных, но теперь в нашей группе совсем изменился», стал «неузнаваемым».

В отношении учеников этой группы весьма типичны оценочные суждения, аналогичные тем, как оценивался педагогами ученик Т-в из VI класса. «Развитой, но неуравновешенный. Иногда как-то срывается. Шалостей нет. Предметом интересуется, читает серьезные книги...» — говорит один преподаватель. Другой в том же смысле говорит о хороших способностях Т-ва и добавляет: «Отношение к работе нельзя сказать чтобы очень хорошее. Не утруждает себя. Работает хорошо иногда, когда интересуется». Третий педагог говорит о нем: «Способности есть, средненькие... Невнимателен... Зачастую не отвечает... Говорит только то, что слышит здесь. Работает дома мало. Домашняя обстановка, очевидно, не заставляет работать. От него этого, видимо, не требуют...»

Сдвиги в развитии отмечаются в отношении ученицы Х-вой из другого VI класса

1. (Математика) — «Выделяется в лучшую сторону по сравнению с классом. От природы имеет большие способности, сообразительна, обладает хорошей памятью. Работает равномерно, устойчиво, есть интерес к предмету...»

2. (География) — «Обстоятельная, серьезная, усидчивая, добросовестная, стала серьезнее, меньше болтает. Способности немного выше среднего. Темпы продвижения медленные. Воспринимает материал не сразу. Добросовестное отношение, но интереса к предмету нет».

3. (История) — «Способности есть, правда не очень большие, средние, но есть. Иногда она работает выше своих возможностей, иногда — ниже. Неуравновешенная натура. Девочка — ничего! Мало изменилась по сравнению с прошлым годом, но стала несколько ярче. Малоактивна. Поведение хорошее. Только себя организует, не других. Ориентировка хорошая. Реагирует правильно на вопрос, но не быстро. Дома она занимается, но никто за ней не наблюдает, никто не проверяет. Всегда стараюсь при воздействии положительные стороны выделять. Реагирует на отметки так: сильнее стимулируют ее отрицательные отметки в отличие от других».

4. (Немецкий язык) — «Ничего, бесцветная личность... Ничем не выделяется. Средние способности... Интересы узкие. Проявляет кокетство, вероятно, это ее интересует...»

В этом случае диапазон суждений об ученице очень велик, вновь обнаруживая известную противоречивость в суждениях («интерес есть» — «интереса нет»; «работает равномерно, устойчиво» — «неуравновешенная натура»; «от природы большие способности» — «бесцветная личность»). Однако ведущим моментом в этом случае остаются: а) сдвиги в развитии, б) избирательность интереса, в) лабильность в работоспособности.

Опишем ряд случаев, взятых из параллельного VI класса, имеющего других педагогов. Начнем с ученицы Р-р:

1. (Математика) — «Средняя ученица. Проявляет самостоятельность в ответах. Не слушает подсказок. Отмечается особая заинтересованность естествознанием (возможно в этом отношении влияние матери-медсестры). Она часто забывает преподносимое самим педагогом. Очень аккуратная и исполнительная. Она очень хозяйственна, на что влияет ее домашняя обстановка, ей очень много приходится заниматься домашним хозяйством. Очень ласковая и искренняя».

2. (Физика) — «Ученица выше среднего... лучше Ф-ной (самой первой ученицы). Тетради чистые, несмотря на то что домашние условия у нее тяжелые. Делает больше, чем может».

3. (История) — «Активная, способная, исполнительная, трудолюбивая, интеллектуальные способности развиты в критическом направлении. Уравновешенная, спокойная. Все время хочет работать. Она часто спрашивает, правильна ли ее мысль, и приходится признаваться, что это так. Большую помощь оказывает слабым. Чувствуется желание помочь».

4. (Немецкий язык) — «Способности средние, характерно болезненное самолюбие. Сама, видимо, хорошо занимается. Она активна. Как товарищ, она хороша. Любит подсказывать».

5. (Химия) — «Бойкая девочка. Химию знает хорошо. Дисциплина только... все время отвлекается разговорами».

Здесь особо отмечается, как и ранее: а) активный способ общительности (помощь товарищам: «хороший товарищ», «любит подсказывать», «все время отвлекается разговорами»), б) активное отношение к собственной личности («болезненное самолюбие», «часто спрашивает, правильна ли ее мысль») ... Данную группу резко отличают именно интеллектуально-волевые качества (критическое направление, интеллектуальные способности, самостоятельные ответы, преодоление трудностей и т. д.).

Ученица того же класса К-а оценивается так:

1. (Химия) — «Хорошо работает. Отвлекает других от работы. Иногда дисциплина хорошая. Средне-сильная ученица».

2. (Немецкий язык) — «Очень прилежна. Хорошо работает. Тетрадь аккуратная, быстро соображает. Неверного ответа она не дает. Не будучи уверена, не отвечает. Очень внимательна, но, видимо, утомляется быстрее других. Дисциплина хорошая...»

3. (История) — «Не активна. Среднее развитие. Работоспособность немного выше средней. Спокойная, уравновешенная, успехи немного выше удовлетворительного. Подняться выше не может, но держаться на этом уровне будет».

4. (Физика) — «Имеет оценки «удовлетворительно». Восприимчивость слабая. Соображает медленно. Иногда несерьезно относится к работе. Любит иногда поболтать...»

5. (Математика) — «Аккуратная и исполнительная в высшей степени. Дисциплина внешне прекрасная... внутреннее содержание не соответствует поведению, хотя нет ни одного факта, который говорил бы против нее. По способностям средняя ученица».

Здесь также на первый план выступают тот же «активный» способ общения («отвлекает других», «любит поболтать»), развитие чувства собственной личности («не будучи уверена, не отвечает», «неверного ответа она не дает»), противоречивость натуры («внутреннее содержание не отражается во внешнем поведении»), противоречие в оценках («очень прилежна», «иногда несерьезное отношение к работе», «быстро соображает» и т. д.), отражающих сложность структуры личности школьницы.

Ученик К-в того же класса:

1. (Математика). — «Способный, но поведение плохое; ленив. Все это снижает качество его знаний. Он не готовит уроков, поэтому часто занятия ему не интересны. Не может систематически работать, трудится скачками и урывками... не потому, что не умеет, но не желает. Это делает его учеником ниже среднего уровня, хотя по одаренности он может быть выше сильных. Отметка для него не пустой звук. Он усиленно добивался хорошей оценки в конце третьей четверти. Оказался все-таки недостаточно подготовленным. При неуспехе очень огорчается. Заниматься с ним трудно. Выделяется недисциплинированностью. Плохо действует на учащихся. Никогда не сознается в своих ошибках».

2. (Физика) — «Способный, но нервно-возбудимый. Интересуется предметом, однако часто разговаривает. Не просит помочь. Невыдержанный. Характерно ложное самолюбие».

3. (История) — «Неуравновешен. То спокоен, то бузлив. Работоспособность слабая. Способности есть. Ленивый. На уровне среднего ученика может работать. Характерны для него баловство, невнимательность. Если хорошо сидит, то в это время он безучастный зритель...»

4. (Немецкий язык) — «Сильный ученик по способностям, по сообразительности. Неровно работает: то хорошо, то очень скверно. Мог бы работать хорошо».

5. (Химия) — «Неглупый, способный, скрытный. Делает исподтишка. Критическое отношение к педагогам замечается. Разговаривает на уроках, как только выпадает из поля зрения педагога. Выполняет работу по мере необходимости. На нем, по-моему, особенно сильно сказывается влияние улицы. Ничего не принимает на слово. Требуется показать на опыте. Оказывает отрицательное влияние на товарищей».

В отношении этого ученика типичен как объем оценочных высказываний, так и их формулировка. Объем оценочных высказываний колеблется от 23 до 5 (23, 7, 10, 5, 12), обнаруживая противоречие и многосторонность оценочных представлений различных педагогов об этом ученике. Тем не менее и здесь возможно выделить ведущие качества. К ним относятся а) высокий уровень способностей при низком уровне учебных интересов (коллизия между способностями и интересами), б) высокая самооценка и острая чувствительность, высокая чувствительность к оценке, в) неустойчивость в работе, «штурмовая» работа (преимущественно в период решающего учета), эмоциональная лабильность и зависимые от нее волевые качества, г) активный способ общительности в целях воздействия на товарищей, д) развитие в отрицательном отношении моральных качеств (лень, ложь, недисциплинированность), е) конфликтные отношения с педагогами.

Вершину уровня развития и типических тенденций средне-сильного школьника представляет собой Л-н. Это творческая личность

(поэт, художник, конструктор, общественник, натуралист и т. д.). Сопоставим оценочные суждения о нем:

1. (Математика) — «Очень способный. По развитию выше всех своих товарищей. Очень начитан. Сумел создать себе авторитет среди товарищей. Многие мальчики считают необходимым быть похожими на него. Очень прилежный. Неуравновешенный. Незанятость во время уроков не только сказывается на нем (в смысле дисциплинированности), но передается и другим. Глубокое по содержанию и продуманное знание, ни у кого из учащихся такого нет. Знает часто новый для класса материал из книг и газет. Упрям. Часто говорит против общего мнения».

2. (Физика) — «Очень способный. На уроках активен. Отвечает всегда первый и хорошо... Быстро соображает. Хороший помощник во время проведения опытов, хотя и не ассистент... В классе при решении задач часто можно наблюдать, что некоторые не могут решить, а он уже решил».

3. (История) — «Малая активность. Большие способности, но малая работоспособность. Чувствуется это на почерке. Он его не исправляет. Ленивый. Нервный в работе. Отрицательные стороны его поведения объясняются нервозностью, желанием проявить себя. Избалованность...».

4. (Немецкий язык) — «Очень способный и очень ленивый. Делает то, что ему нравится. Смотрит на все свысока. Большое самомнение. Может быть очень недисциплинирован, но в настоящий момент поведение удовлетворительно. Любит рассуждать, резонировать. Учится удовлетворительно».

5. (Химия) — «Ассистент. Знания хорошие. Дисциплина вполне удовлетворительная. Интересуется предметом. Аккуратно выполняет работы».

Объем оценочных суждений в данном случае не так значителен (13, 1, 10, 9, 4), но по сравнению с сильными он велик. Интерес представляет, однако, не количество различных суждений, а их содержание. Все множество их структурируется вокруг определенного «ядра личности»; а) самопознание, самооценка, самомнение, желание проявить себя, б) активный способ общительности и успех воздействия на класс (авторитет, вызывающий подражание), в) коллизия между высоким уровнем способностей и недостаточным развитием и неустойчивыми учебными интересами, г) диффузные внеучебные интересы и коллизия между учебными и внеучебными интересами, д) экстенсивность в поведении и работоспособности вследствие лабильности аффективно-волевой сферы, е) высокая избирательность учебного интереса, ж) некоторое противоречие между интеллектуальной и волевой деятельностью. Ведущими здесь, как видим, являются качества, указанные ранее: а) активный способ общительности (воздействие на других и развитие «чувства личности») и б) противоречие между способностями и интересами. Именно эти качества ведут к усложнению взаимоотношений между интеллектуальной и аффективно-волевыми сторонами деятельности.

Обратимся теперь к характеристикам, полученным в III классе начальной школы.

Ученица А-а характеризуется преподавателями так:

1. (Русский язык) — «Способная девочка, есть способности к выразительному чтению. Работает с большим желанием, всем интересуется, тетради держит в порядке. Орфография дается слабее других предметов. Обладает художественной одаренностью (играет на рояле). Настроение бодрое, веселая, уравновешенная, отвечает всегда спокойно и предварительно обдумав...».

2. (Математика, география, воспитатель класса) — «Спокойная, вдумчивая, всегда дает обдуманные ответы, много читает литературы по географии, любит Индию. Хорошая общественная работница. Исполнительная, любит в классе иметь первенство во всем. Каждую работу доводит до конца и любит, чтобы все знали, что сделала, и дали оценку».

Ученик 3-д из того же класса характеризуется теми же педагогами аналогично:

1. «Способный и развитой мальчик, несколько болезненный. Чрезвычайно увлекается чтением. Любит историю Рима, Индии. Характер легкий, женственный, но в нужную минуту может взять себя в руки и добиться цели».

2. «Очень способный мальчик. Спокойный. Самоуверенный, свое мнение отстаивает до тех пор, пока не убедишь литературой. Очень много читает по географии, любит читать о древности. Рассказ дает полный, обдуманный, уверенный и длинный; пользуется не только той литературой, которая прорабатывается в классе; имеет дома значительную литературу. Своим спокойствием заставляет товарищей быть спокойнее. Хороший товарищ, всегда оказывает помощь в учебе сверстникам. Не любит в общественной работе выдвигаться, а порученную работу доводит до конца».

И в характеристиках начальной школы обнаруживается та же тенденция к структурированию, что и в средней школе. Отмечаются: а) ведущая роль способностей и интересов и способ их взаимопроникновения; б) диффузный характер интересов и активная роль в них воображения и настроения; в) высокий уровень общительности в сочетании с активным чувством собственной личности (в связи с чем усиливается воздействие на товарищей).

Из всего материала в отношении этой группы школьников необходимо выделить один момент, проходящий красной нитью через многие оценочные суждения. Непосредственно он обнаруживается в характеристике ученицы А-ой («любит, чтобы все знали, что она сделала работу, и дали оценку»). Эта особенность заключается в проявлении притязания на оценку и выражается в активном способе общения школьника в группе. Потребность в оценке есть частичное выражение исключительной по объему и глубине роли потребности в общении и в социальной стимуляции собственного развития. Отсюда — особая чувствительность к оценке, к «отметке», к мнению учителя.

В целом сложная, разнородная, противоречивая структура личности средне-сильного ученика, даже взятая лишь через призму оценочных суждений педагога, требует особого типологического подхода в обучении и воспитании, соответствующего психологическим особенностям этой группы. Мы также убедимся в справедливости этого положения, когда перейдем к дифференцированному изучению интересов.

7. Личность среднего школьника по данным педагогических характеристик

Характерной чертой определения особенностей школьников, отнесенных при разработке материала к группам сильных и средне-сильных, являлась позитивная установка оценочных суждений пе-

дагогов, указывающих на основное в развитии данного школьника. В этих суждениях также совершенно определенно выделяется момент дифференцированного подхода, обнаруживающего индивидуальные черты в типическом образе каждого школьника.

Характерной особенностью определения педагогами учащихся, отнесенных к группе устойчиво средних школьников, является превалирование негативных установок над позитивными. Педагог говорит не столько о том, какими качествами обладает данный ученик (что у него есть), сколько о том, какие необходимые качества у него отсутствуют (чего у него нет). В этих суждениях также совершенно четко выражен нивелированный характер оценочных суждений, в отличие от дифференцированного подхода в отношении к средне-сильным и сильным школьникам. Отсюда иной характер объема и структурирования представлений о среднем школьнике. Правда, и здесь обнаруживаются варианты, причем различие между ними определяется степенью близости данного варианта к пограничным формам. Рассмотрим внешне «чистую» характеристику среднего школьника.

Ученица VI класса С-ва:

1. (Математика) — «Средняя ученица. По знаниям подходит к требованиям, предъявляемым к учащимся VI класса. Материал прорабатывает аккуратно. Дисциплинирована, участвует в работе класса при опросе».

2. (Физика) — «Очень аккуратная. Как ассистент педантична, всегда позаботится о том, что надо. Работу ассистента выполняет аккуратно. Дисциплина хорошая. Способности чуть выше средних. Усваивает не быстро, но прочно».

3. (История) — «Задатки хорошие. Исполнительная. Работоспособность средняя. Способности есть, но работоспособность ниже их. Работать может лучше. Спокойна, неактивна, уравновешенна».

4. (Немецкий язык) — «Средне-сильная ученица. Добросовестная. Интересуется предметом. Недостаточно продуманные дает ответы. Дисциплина хорошая. Есть заинтересованность и знания».

5. (Химия) — «Интересуется работой. Поведение хорошее. Знания хорошие».

В оценочных суждениях ведущим выступает качество, ранее нами отмеченное у сильных, отсутствующее у средне-сильных и вновь на ином, более элементарном уровне развития обнаруживаемое у средних. Это качество однородности личности в оценке педагога, известная простота этой личности в отношении структуры и связей. Однородность эта представляет собой прежде всего своеобразное тождество интеллектуально-волевых процессов и снятие в них эмотивных моментов непосредственно, за исключением косвенного их отражения в интересе. Говоря конкретнее, речь идет в этом случае об одном уровне элементарных волевых качеств, именно о прилежании как известном устойчивом усилии в работе, развивающемся в ряде случаев в аккуратность и даже педантичность, поскольку это усилие схематично, лишено эмотивных мотивов и глубокого интеллектуального содержания.

Мы подчеркиваем здесь то обстоятельство, что в отношении С-вой лишь преподаватели немецкого языка и химии указали на

наличие в ее работе заинтересованности. Проявление интереса обнаруживается лишь в связи с большей трудоемкостью предмета и его специфическими требованиями к упражняемости, навыкам прежде всего. Это подтверждается также указанием преподавателя русского языка на то, что усваивает С-ва не быстро, но прочно. Повторение материала играет здесь, очевидно, решающую роль как в замедлении работы, так и в ее закреплении. Однако на этом основании нельзя еще говорить о развитых волевых функциях, поскольку такой тип работы связан не с настойчивостью, что мы наблюдали у сильных учеников, а лишь с устойчивостью. С этим связано и то, что данная школьница, в описании педагогов, спокойна, организована, уравновешенна, но вместе с тем совершенно неактивна.

Подчеркнуть своеобразие ее интеллекта невозможно на основе анализа педагогических характеристик. Нам совершенно ясно лишь одно положение — соответствие ее знаний уровню VI класса. Следовательно, в оценочных суждениях вообще не отмечается «инакость», особенность и своеобразие интеллектуальных приемов, способов мышления. Говорится в них лишь об уровне знаний.

Однако и то, что мы имеем в описании С-вой, является уже известным максимумом, почти детальной характеристикой среднего ученика.

Более характерны определения среднего ученика VI класса Б-ва:

1. (Математика) — «Память очень слабая, очень неразвит, неграмотный, запишет так, что сам не прочтет, но отношение к работе хорошее, дисциплинирован».

2. (История) — «Примерно то же самое, что и В-в; способности есть, средненькие, но есть. Проявление знаний неактивно».

Весьма характерным является прежде всего то, что здесь по существу отсутствует структурирование представлений, в них как бы не отражается «ядро личности», ибо нельзя принять за структурирование нивелирующее сравнение: «примерно то же самое», или же чисто случайный признак: «напишет так, что сам не прочтет», или же формальный признак: «неграмотный».

Возьмем другой пример — ученицу II класса Ж-ву:

1. (Математика) — «Почти с таким же развитием, что и Л-в (детскость, инфантильность)... совсем ребенок. Способности средние, отношение хорошее, дисциплинирована, аккуратна».

2. (История) — «Плохо помню (отвлекается в сторону). Иногда я сужу по почерку, насколько он владеет собой (начинает говорить о другом ученике без указания экспериментатора)».

И здесь обнаруживается эта любопытная с точки зрения феноменологии поведения особенность определения путем переноса центра тяжести определений с данного ученика на другого, более известного, путем некоторого формального сравнения. Нивелирующая тенденция начинает перерождаться во втором случае в известное игнорирование и не только специфических, но и вообще всех

качеств данного ученика. Впервые мы начинаем встречаться при изучении мнения педагога о школьниках с фактом забывания не только имени и фамилии школьника, но и его самого вследствие именно того, что отсутствует: структурирование представлений. Структурирование представления в этом случае отсутствует потому, что не были зафиксированы в мышлении специфические качества ученика, отождествленного со всеми другими аналогичными случаями. Это отсутствие фиксации специфических качеств в свою очередь обусловлено самим характером отношения педагога к среднему ученику, ориентирующего педагога лишь в формальных для развития личности школьника моментах (навыки, знания, уровень успешности).

Весьма показателен в этом плане более яркий образ К-вой, типичной средней ученицы VI класса.

Прежде всего привлекает внимание то, что преподаватель истории при опросе некоторое время молчит, затем говорит следующее:

«Кажется, там (в VI классе) есть такая... бледная личность... малоспособная, благодаря этому работает недостаточно. Никто даже не проверяет. Это общее явление. Родители думают, что их дело — кормить, а остальное — дело школы. В результате — безнадзорность. Дома нет обстановки, которая способствовала бы занятиям, в смысле проверки работы. Наверное, хозяйство засасывает, много времени на это уходит, ребенок этим делом занимается, но не учебой...»

В этом высказывании лишь две фразы относятся к К-вой, а остальные посвящены рассуждению об общих требованиях семейного воспитания. Первую часть высказывания, непосредственно посвященного К-вой, педагог начинает с длительного и неопределенного воспоминания («Кажется, там есть такая») и затем вполне уверенно квалифицирует ее: «бледная личность».

Преподаватель химии говорит об этой ученице буквально в таком же плане: «То же самое, что и А-ва» («меньше представляю, средние способности, особенно не выделяется, казалась менее заметной»).

Другой педагог: «Тоже такая, как и Н-ва, — средняя ученица, отношение к работе хорошее, — начинает он с обычного по отношению к среднему ученику нивелирующего сравнения, — Зубрежкой берет. В задаче разбирается, но нет развития для того, чтобы ее самостоятельно сформулировать».

Ранее нами высказанная мысль о господстве упражнения (и связанного с ним механического заучивания) в интеллектуальном развитии среднего ученика подтверждается и в этом случае. Господство формального упражнения и навыков над знанием и пониманием отражается в характеристике, в которой нет описания ни психологических причин, ни психологических следствий данного уровня успешности. Это относится даже к характеристикам педагогов начальной школы, которые обычно бывают более мотивированы, детальны и психологичны, нежели характеристики педагогов средней школы, вследствие большего соприкосновения с детьми. Например, ученик М-в (III класс) описывается так:

«Спокойный, вдумчивый, довольно серьезно относится к своим обязанностям. Способностями не блещет, но желание учиться очень большое. Исполнителен, но не всегда удается сделать самому, что задано. Просит помощи у товарищей» (русский язык). Другая учительница говорит: «Способности очень и очень средние, старателен, заботлив о занятиях, спокоен, хороший товарищ. Общественную работу выполняет, но без всякой инициативы. Дисциплина хорошая».

В этом описании выступает перед нами тип посредственности так, как его воспринимает педагог. Этот же тип ярко описывается в определениях ученика того же класса В-ва:

«Способности средние, много детства, хитроват. Не совсем уверен в себе, так как, даже когда знает что-нибудь, пытается проверить у соседа. Очень заботится о добром мнении педагога» (русский язык). Воспитательница этого класса высказывается так же: «Много детства, воспитанный мальчик, вежливый. Неуверен бывает в себе, всегда обращается к мнению товарищей. Очень заботлив о своей успеваемости, хочет получить хорошие отзывы и в учебе, и в дисциплине, но это не всегда удается. Любит брать общественную работу, но она быстро надоедает ему, и он просит, чтобы ему поручили другую. Общественную работу выполняет ради оценки. Умеет высказать свою мысль на классном собрании и часто имеет свое мнение по тому или другому вопросу».

В этих описаниях фиксируется тип «посредственности» в детском возрасте, характеризуемый прежде всего формальным содержанием развития, именно: а) упражняемостью и устойчивой работоспособностью, б) зависимостью от внешней стимуляции (оценки) и «чужого мнения», в) пассивностью и отсутствием инициативы, г) формальным отношением к обучению и отсутствием определенных интересов. В этих определениях описывается много качеств, но все они ставят в различной форме лишь вопрос об уровне развития, а не о типе развития, или же их разделяют, в то время как средне-сильный и сильный ученики выступали в представлениях педагога в единстве этих двух форм развития. Одностороннее представление о среднем уровне, оторванное от понимания типического своеобразия этого развития, его особенностей и индивидуальности, приводит к тому, что перспектива развития ребенка воспринимается как путь «посредственности».

История развития дарований нам показывает неверность такого разрыва между уровнем и типом развития, вследствие которого всякий, даже фактически обоснованный прогноз развития является ложным. Известны случаи, когда «вундеркинды» в искусстве являются одаренными лишь на определенный период детства, превращаясь в посредственность в дальнейшем (в чем решающую роль играет тип воспитания характера). Наоборот, «посредственности» превращаются в дарования, как то показывает история развития значительной части замечательных личностей. Между тем педагогическая характеристика, в отличие от парциальной оценки и текущего учета успешности, обладает притязаниями на определение не только состояния школьника в данный момент, но и на известный прогноз в развитии его способностей. Такое притязание может иметь диалектический характер, если оно учитывает способ развития, противоречия этого развития, отрицание в нем предшествующее

щих стадий и образование в нем новых качеств, если оно учитывает не только отношение знаний к способностям, но и отношение способностей к ряду других важнейших компонентов личности (характерологические особенности). Наоборот, определение носит метафизический характер, если в нем игнорируется способ развития, о способностях судят по частным знаниям, отождествляются стадии развития, нивелируются их противоречия и особенности, способности отрываются от уровня развития характера. В отношении среднего ученика преобладающим является метафизическое оценочное определение, игнорирующее возможности его развития (по-разному в разные сроки) вследствие разнообразия условий развития и типологических особенностей школьника.

К среднему ученику педагог подходит с тем же общим фронтальным методом, что и к любому ученику другой группы, в то время как здесь необходим метод типологический, рассчитанный лишь на изучение данного типа и уровня развития.

8. Личность средне-слабого школьника в педагогических характеристиках

Большой интерес представляют оценочные суждения педагога о средне-слабых школьниках, являющихся второй пограничной формой, количественно превышающей группы средних и средне-сильных. Эта группа весьма разнородна, отличается внутри себя и по типу развития, и по уровню развития, но тем не менее между ними имеется известная общность, свойственная данной учебной группе в целом. По отношению к этой группе не применяется ранее указанный фронтальный подход вследствие противоречивости структуры личности такого школьника. Здесь вновь возникает известное структурирование представлений, своеобразная дифференциация черт личности школьника, но уже чаще на негативной основе.

Если для сильного характера по педагогической характеристике типична настойчивость в работе, а для средних — устойчивость, то для средне-слабых, как и средне-сильных, — именно неустойчивость в работе. В противоположность прилежанию им свойственна лень как известный комплекс аффективно-волевых особенностей, обуславливающих тип интеллектуального развития. Приведем ряд характеристик средне-слабых школьников, относящихся к этой группе. Ученица VI класса А-ва:

1. (География) — «Малоразвита, плохая подготовка, лодырь преотличный. Невнимательна, недисциплинирована, болтушка, поэтому ей трудно заниматься».
2. (Математика) — «Среднее отношение к работе, работает в меру необходимости. Общее развитие среднее».
3. (История) — «Мало себе представляю... Малоактивна... Вероятно, на вопросы мало отвечает».

Тип определения в этом случае или неопределенный, или определенно-негативный, в котором описывается лишь то, чего нет у этой ученицы. Однако здесь обращает на себя внимание вполне определенное замечание: «лодырь преотличный», «болтушка» и др. Это ясно указывает на то, что действие принципа структурирования характеристик осуществляется не по линии интеллектуально-волевой сферы, как у сильных, не по линии способа общительности и соотношения способностей и интересов, как у средне-сильных, а по анализу аффективно-волевой сферы, опосредующей все психическое развитие. В данном случае именно эта сфера влияет на образование диффузного типа общительности, выраженного соответственно в языке («болтушка»), на работоспособность и отношение к работе («работает в меру необходимости»).

Весьма характерным является противоречие в определении ученицы различными педагогами («отношение к работе хорошее», «лодырь преотличный» или «малоразвита» и «общее развитие среднее»), объясняемое теми же психологическими причинами, что и ранее в отношении средне-сильных школьников. Мы можем добавить, что после индивидуального исследования нами А-вой оказалось, что в педагогической характеристике указаны лишь негативные стороны ее развития, не были учтены весьма тяжелые семейно-бытовые условия, тормозившие ее самостоятельную работу. Мы обнаружили у А-вой активный читательский интерес, творческие потребности (рисование по самостоятельному заданию, поэтическое творчество).

С таким же случаем пришлось столкнуться при ознакомлении с характеристикой ученицы Б-вой того же класса (подруги А-вой). Характеристики педагогов таковы:

1. (География) — «Небольшие способности, ничего не делает, болтушка. Но, несмотря на это, выполняет работу. Хорошо ее делает, если приструнить. Занималась всегда плохо. У нее интерес к мальчикам и к кино, как приходилось наблюдать».

2. (Математика) — «Способности средние, но работает мало, отношение малодобросовестное (например, живет напротив, а на час опаздывает)».

3. (История) — «Тоже так... как А-ва... Мало себе представляю, малоактивна, вероятно, на вопросы мало отвечает. Слабо ее представляю... неактивна, не представляю себе... попробую присмотреться, что она из себя представляет».

4. (Немецкий язык) — «Очень тупая, неповоротливая, упрямая. В прошлом году столкнулась с нею — знает, но не хочет читать и отвечать. По-моему, она ничем не интересуется. Ей все безразлично. Может быть, мало ее знаю. Небольшое общее развитие. На уроках часто проявляется негативизм».

Прежде всего обращает на себя внимание противоречивость, поверхностный характер оценочных суждений (например, опаздывание без указания мотивов). Имел место и отказ от характеристики вследствие того, что педагог не представлял себе эту ученицу. В одном случае Б-ва весьма активна, но в отрицательном смысле (негативизм, упрямство, болтушка), а в другом — пассивна. Структурирование представлений развивается в направлении отрицательной характеристики аффективной сферы. Оказалось, что учителями совершенно игнорируется история развития девочки, бывшей

долгое время безнадзорной, живущей и ныне в неблагоприятных для нее условиях. Только один преподаватель подчеркнул возможность сдвигов в ее психике при условии воздействия на нее («может хорошо работать, если приструнить»), а другие не указывают и этого...

Наши наблюдения показали, что явления негативизма находились в прямой зависимости от мер воздействия и системы отношений педагогов к Б-вой. Особенно очевидной становится односторонность педагогической характеристики, когда мы обращаемся к описанию интересов Б-вой (чтение, рисование, музыка, поэтическое творчество, самодельное конструирование, характерные танцы, пение, затейничество, физкультура). Их устойчивый и творческий характер обнаруживает здесь тенденцию к противоположности между учебными и внеучебными интересами, борьбу всех иных отношений (общение и изоляция в классе, способность и работоспособность, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы).

Возьмем аналогичные образцы из среды мальчиков. З-в — ученик VI класса. Характеристики педагогов таковы:

1. (Математика) — «Способности хорошие, неуравновешенный, человек не дисциплинированный, шалит исподтишка (кого-нибудь научит, а сам в стороне). Ленив, знания отстают от возможностей, мог бы великолепно учиться».

2. (История) — «Я замечаю, что у него способности есть, но большой лентяй. Домашняя обстановка, возможно, влияет, может быть, даже на лень... Поведение не совсем хорошее, только удовлетворительно. Не совсем хорошо ведет себя на уроке, невнимателен, поэтому и плохо усваивает. Когда действуешь на него, возбуждая его внимание, индивидуально направляешь его действие, тогда активизируется, а так рассеян. Когда с ним беседуешь, то хороший, тихий парень. Что-то у него дома неладно — нет длительного, прочного воспитательного воздействия. Впрочем, в прошлом году у него было хуже и поведение и успеваемость».

Здесь указывается на быстрое насыщение в работе, неустойчивость в выполнении любой работы, рассеянность. С этим связано непрочное удержание усвоенного в памяти. Вместе с тем подчеркиваются противоречия между знаниями и способностями (последние больше первых), восприимчивость к индивидуальному воздействию.

При исследовании З-ва обнаруживается в нем большой фантазер, часто предающийся мечтаниям во время урока при изучении очень трудного или очень легкого (вполне знакомого) материала. Творческая личность (скрипач, художник, конструктор). Аналогичный случай мы имеем с учеником П-вым, который оценивался лишь негативно, а при изучении обнаружил незаурядные художественные способности. Лень не представляет собой бездеятельное состояние. Это отнюдь не прекращение деятельности, как можно было бы думать, не инертность, а особая, педагогически неприемлемая, вследствие своей противоположности учебной работы, форма аффективной активности (насыщение и переключение потребностей, выходы из ситуации посредством фантазии и грезерства, нарушение норм поведения — разговоры на уроке, шалость и т. д.), нося-

шей не злостный, а игровой характер, являющийся своеобразным инфантильным пережитком.

В этой группе, весьма значительной, имеется свой, совершенно не используемый школой психологический источник аффективной активности и мотивов поведения, весьма чувствительный, как показывают наблюдения, к индивидуально направленной (а не фронтальной) стимуляции. Весьма характерным в этом отношении является признание педагога в характеристике З-ва: «Когда с ним беседуешь лично, то хороший, тихий парень». Ученик Б-в характеризовался так: «Шаловлив, способности выше средних, очень неуравновешен, мешает работать своим товарищам, нехорошая черта — дразнить, довести до такого состояния товарища, что он бросается с кулаками». Другой педагог говорит про него же: «Очень неразвит, ленивый (ужас какая лень!), упрямый, разнузданный, нужно применять настойчивую строгость».

В отношении к этой группе мы видим, что вновь в педагогической характеристике оцениваются не только и не столько знания, сколько личные особенности ученика, причем эти личные особенности школьника, обладающего в достаточной мере активностью, описываются преимущественно негативно, вследствие недисциплинированности школьника и противоречия в его развитии.

Все основные проявления, свойственные именно этой группе школьников с аффективно-волевой активностью, не имеют злостного характера дезорганизаторства (шалости, «дразнилки», шуточные драки, ссоры, насмешки над товарищами, шуточные выдумки про товарищей и учителей). Основное противоречие развития этих детей заключается в способе антагонистического соотношения условий семейного и школьного воспитания, особенностей знаний и интересов, с одной стороны, мышления и навыков, с другой.

Этот вариант средне-слабой группы обнаруживается не только в средней школе, но и в контрольной (III класс) группе начальной школы. Например, ученица К-ва была так охарактеризована: «Невнимательна, безразлично ко всему относится, но не без способностей. Ленива. Мало проявляет себя в классе, но иногда проявляет себя в виде шалостей» (русский язык); «Большая лентяйка, все делает с большим нежеланием, но когда она захочет, то выхолит неплохо. Не умеет дружить с товарищами, всегда ссорится. Способности средние, но из-за лени получает плохие отзывы. Шаловливая на уроке и на перемене. Общественной работы не любит» (воспитательница класса). Или другой аналогичный пример с учеником того же класса М-вым: «Способный мальчик, нервно-возбудимый, педагогически запущен. В своих движениях и в тоне разговора с педагогами груб. Сообразительный, находчивый, но ленив, небрежен и невнимателен, быстро все ему надоедает. Желает к себе исключительного внимания и очень сердится, если ему этого не удастся достичь» (русский язык); «Большой шалун, очень подвижен, шалости не злостные, часто стесняется своих шалостей и ругает себя, зачем плохо делает. Очень сообразительный, но неуравно-

вешенный, все делает самотеком. На уроках бывает невыдержан, любит, чтобы его спрашивали всегда, а когда его требования не выполняются, то начинает шалить. Работа общественная быстро надоедает, и он требует часто новой и новой работы» (воспитательница класса).

Другой вариант школьника этой группы представляет собой известную психологическую противоположность этому.

Ученица VI класса Б-р:

1. (География) — «Вначале казалось, что неспособная, но потом убедился, что довольно способная и работает, но очень стесняется, самолюбивая; способности не блестящие, но достаточные для занятий, вдумчивая. Теперь бойче отвечает. В конце концов девочка толковая».

2. (Математика) — «Средняя во всех отношениях, работает в меру необходимости. В смысле дисциплины ничем плохим не выдается».

3. (История) — «У нее есть небольшие способности, мало работает дома, малая работоспособность. У нее самой мало времени. Глушит домашняя работа по хозяйству. Она сама этому не противодействует».

Ученица того же класса А-ва так была охарактеризована:

«Что-то я забыл про нее, слабые способности, развитие тоже слабое. Работает мало, о дисциплине ничего плохого сказать нельзя. Память слабая, интерес посредственный» — (Математика); «Не помню» (история); «Малоспособная, малоразвитая, медлительная, нервная. Хочет работать, старается, но ничего не выходит, не может добиться. Возбужденность, боится и в то же время не может работать. Она болела в прошлом году и лечилась. Внимание достаточное, но память неважная. Интересы неширокие, узкие, ограничены только учебными. Сидит все больше одна. Стимулирует только хорошее отношение к ней» (немецкий язык).

Такая ученица не фиксирует на себе внимания педагога в процессе урока («ничем плохим не выдается»), внешне она совершенно незаметна в классе. Однако за этой внешней тормозностью при общении вскрывается большая глубина, гиперэстетически реагирующая на меры воздействия. Большая ранимость оценочной стимуляции (отрицательной) и значительная отзывчивость на положительное отношение требуют совершенно особого, индивидуального к ней подхода, отличного от подхода к «активной» группе слабо-средних. Между тем малоподвижность, пассивность и замкнутость этих школьников приводят к тому, что образ их или крайне слабо фиксируется в памяти педагога, или совершенно не фиксируется («не помню»). Характерен следующий случай: в экспериментальной беседе с педагогом мы попросили охарактеризовать ученицу VI класса С-ву; педагог тотчас же быстро начал описывать: «С большим дефектом — близорука, — задумывается и, спохватившись, продолжает: — Ой, простите, я перепутал ее с Ч-вой... Нет, нет... Память у нее слабая, работает в меру необходимости, большого напряжения не выдерживает».

Наблюдая за оценочной ситуацией опроса на уроке, мы отметили ряд случаев проявления аналогичных ошибок педагогов. Так, например, Б-ву педагог зовет все время А-вой до тех пор, пока его не поправили с места другие ученики: «Что вы ее все время А-вой

зовете?» Все это вызывает смех в классе и замешательство ученицы. Также примечателен случай, когда педагог, вызвав ученицу к опросу, поставил ей «неуд» и после этого спрашивает у нее: «Как тебя зовут?.. Все время забываю». Эти случаи были нами замечены лишь в отношении средних и особенно средне-слабых школьников (разбираемого варианта)...

На вопрос о Тамаре В-вой педагог отвечает: «О В-вой Тамаре тусклое впечатление. Не выделяю ни в ту ни в другую сторону». Другой педагог говорит о ней же: «Тупая девочка, малоспособная, старательная. Ярко выраженный дефект по орфографии. Не проявляет себя». Третий педагог так характеризует ее: «Малоспособная, но и несерьезно относится к учебе». Один из преподавателей вообще отказывается от определения, заявляя о том, что он ее не помнит.

Забывание образа В-вой, тусклое впечатление от этого образа, ссылка на то, что В-ва не проявляет себя, перечисление формальных моментов могут быть рассмотрены как проявление нивелирующего типа представлений. Аналогичные черты можем отметить и в характеристике В-вой:

1. (Математика) — «Очень смутное представление. Как будто бы не из хороших. Ответы страдают неточностью».

2. (Русский язык) — «Очень слабая ученица. Неодаренная. Одна из немногих, которая получает двойки».

3. (Труд) — «Нужно о ней подумать».

4. (География) — «Никогда ни слова не слышал. Не место в этом классе. Балласт. Лучше перевести ее ниже классом. Абсолютно ничего не делает».

5. (Физика) — «Скромная, аккуратная и абсолютное отсутствие знаний, нет старания и желаний».

Анализ высказываний педагога, который вначале заявляет, что от В-вой «никогда ни слова не слышал», а затем требует ее перевода ниже классом, не мотивируя этого требования; педагога, который вначале заявил, что у него о В-вой «очень смутное представление», а затем говорит, что «ответы ее страдают неточностью», показывает, как сложен и противоречив процесс образования оценочных представлений об этой группе. Наличие же таких неопределенных суждений в отношении школьников, являющихся «балластом в классе», представляет само по себе большую организационно-педагогическую проблему. Внутри этой «пассивной» разновидности имеются глубокие различия по уровню развития.

Приведем еще пример. Ученица П-ва из VI класса была так охарактеризована.

«Первое впечатление, — говорит о ней преподаватель математики, — от нее выгодное. Не глупая. Средняя ученица. Аккуратна. Исполнительна. Часто материал ей не под силу, видимо, у нее слабое здоровье. Материал под конец усваивает, но путем упорного труда дома. Лишь поэтому она средняя ученица. Очень дисциплинирована. Малоактивна в классе, хотя на поставленные вопросы учителя почти всегда отвечает, но не уверена в своих знаниях». Преподаватель физики говорит, что П-ва «рассеянная, видимо, физическое состояние неудовлетворительное. Классные работы выполняет, домашние — не всегда, потому что она не может сама справиться с работой». «Способности вполне удовлетвори-

тельные, — характеризует П-ву преподаватель истории, — но работоспособность у нее низкая. Работает меньше, чем может. Есть моменты неуравновешенности, исполнительна». Преподаватель немецкого языка говорит о ней: «Очень неразвита, ниже среднего. Работает медленно, временами. Невнимательна на уроке, отвлекается посторонними предметами. На уроках безучастна. Грамотность временами поражает неудовлетворительностью, еле-еле тянется. В этом году работает хуже по сравнению с прошлым годом. Пассивна на уроке, знаний никаких. Нет усилий к их приобретению. Прикрепляла к сильным ученикам, но она не пользуется их помощью». Об этой же ученице преподаватель химии отзывается иначе: «Знания хорошие. Очень скромная. На уроках не слышна. Поведение очень хорошее. Особой активности не проявляет, видимо, сказывается слабое здоровье».

В этом случае наряду с другими факторами выступает «слабость здоровья». Характер определений педагога меняется в зависимости от того, учитывает он этот фактор или его не замечает. В первом случае педагог находит известные причины низкого уровня, в другом — если не видит объективных причин — он приписывает неуспеваемость и тип умственной работы дурной воле, нежеланию ученицы работать. Общим явлением для этой разновидности слабо-среднего школьника, объединяющим его со средней группой, является неоднократно констатируемая педагогами «неуверенность в знаниях». Одним из факторов возникновения этого чувства «неуверенности» не вообще в своих силах, а именно в знаниях следует искать в самой школе и в способе взаимоотношения педагога с этими школьниками. Чрезвычайно характерно то, что именно эти ученики не знают, что они знают и чего не знают. Они сами не ориентируются в собственных знаниях и соответствии их учебным задачам.

Однако откуда может образоваться в сознании этих школьников понимание собственных знаний и самооценка? Конечно, лишь из оценки педагогом знаний ученика. Ранее мы видели, какая значительная роль в этом отношении принадлежит парциальным оценкам. Между тем, как показывает исследование, неопределенные, по существу дезориентирующие, оценки преимущественно падают именно на эту группу. Этиология «неуверенности в знаниях» лежит поэтому прежде всего в истории самой оценки педагогами этих средних и средне-слабых школьников.

9. Личность слабого школьника

Тип определения педагогами отстающих и особо неуспевающих школьников характеризуется не только сочетанием негативных моментов с позитивными, как то было ранее, но представляет собой последовательно негативное определение. Например, ученица VI класса Д-ва так была охарактеризована:

1. (Математика) — «Эта?.. (получив от экспериментатора утвердительный ответ). Способности очень слабые, память очень плохая, развитие очень слабое. Многого не понимает, что делает».

2. (Химия) — «Меньше всего ее знаю... Только в этом году узнал. Очень старается, среднее развитие, поведение тихое».

Здесь характеристика совпадает по типу с характеристикой «пассивного» варианта средне-слабой группы, с тем, однако, отличием, что все недостатки особо подчеркиваются в превосходной степени («очень слабо», «очень плохо» и т. д.). Определение носит чисто негативный характер и говорит лишь о том, чего нет у ученицы. Такой же характер, но с субъективными элементами сострадания мы наблюдали в оценке ученицы того же класса Ш-р: «Впечатление какой-то несчастной в моральном отношении. Что-нибудь дома, вероятно, неладно. Знания и способности плохие. Работает мало».

Весьма характерно, что чем ниже по уровню оценки мы спускаемся, тем в большей мере педагогическая оценка «пытается» выйти за собственные пределы, «привлекая» в качестве важнейших мотивов неуспеваемости состояние здоровья, с одной стороны, неблагоприятные семейно-бытовые условия, с другой. Особенностью этого привлечения объективных мотивов является, однако, то, что на них лишь ссылаются. В таком плане эти мотивы теряют все свое реальное значение и выступают лишь средствами самоопределения педагога. В этом мы не собираемся винить педагога, воспитателя. В этом повинна отжившая система разделения организационно-воспитательских функций школы, при которой сведения о состоянии здоровья школьников находятся во врачебных архивах; о семейно-бытовых условиях школьника — составляют монополию школьного педолога, а сведения о конкретной учебной работе ученика по отдельным предметам — у каждого педагога в отдельности. Нет ничего удивительного, что в условиях отсутствия обобщенных знаний о развитии школьника возможны лишь противоречивые и немотивированные суждения, особенно там, где встречаются трудности, как то мы имеем в отношении особо неуспевающих детей. Разберем еще случай из VI класса. Ученица Л-о определяется педагогами весьма пространно и по форме мотивированно.

1. (Математика) — «Очень молчалива. Мало заботится о занятиях. Плохо занимается. Плохая успешность мало беспокоит ее, внешне по крайней мере. Мало одарена, с трудом воспринимает, что можно заключить из неудачных ответов, даваемых педагогу. Желания и интереса к работе нет. В работе вялая, пассивная, во время перемен она не отстает от других учениц».

2. (Физика) — «Бездарная, бестолковая. Слабое развитие, плохая подготовка. Часто с материалом не справляется. На уроке слушает, дисциплина благополучная».

3. (История) — «Спокойная, уравновешенная. Способности и работоспособность удовлетворительные. Не всегда исполнительна».

4. (Немецкий язык) — «Очень слаба по развитию. Пассивна на уроке, знаний никаких, тетрадей нет. Не прилагает усилий для приобретения знаний. Прикреплял ее к сильным ученикам, но она не прибегает к их помощи».

5. (Химия) — «Поведение хорошее, не мешает работать. Слабая ученица. Знания едва удовлетворительные. Пассивна в работе».

Центральным моментом структурирования оценочных представлений здесь является: а) инертность, пассивность, бездеятельность в учебной работе, б) отсутствие способностей и интересов, в) слабость общего развития (молчаливость, не прибегает к помощи то-

варищей, находится в классе в состоянии одиночества). Все три указанных случая структурируются в этом направлении.

Иную разновидность представляют собой два других случая, характеризуемые не только особой неуспеваемостью, но и особой трудностью в воспитательном отношении (дезорганизаторы).

Ученик VI класса Б-в:

1. (География) — «Это кретин!.. У меня такое впечатление. Работает с перебоями, схватывает медленно, когда работает, а вообще бесшабашный человек».

2. (Математика) — «Из другого сорта (по сравнению с О-вой, средне-слабой ученицей), способности выше среднего, неуравновешен, шаловлив, почти не работает. Нет подготовки прошлых лет».

3. (История) — «В прошлом году он был совсем бледная личность. В этом году он несколько выделяется, но в отрицательную сторону, ничего не делает, не работает. Ведет он себя на уроке спокойно. Эксцессов нет, но невнимателен, рассеян, смотрит по сторонам. Когда задаешь вопрос невзначай, не знает, что ответить. Способности слабые, но работает тоже слабо. Предметом не интересуется. Дома его пустили по воле волн. Так и плывет. Родители, вероятно, недостаточно культурны».

4. (Немецкий язык) — «Эта личность может извести. Не знаю, способен или неспособен, только озорничает, ничего не делает, очень неспокоен».

В этих определениях обнаруживается не только негативное суждение, как ранее было констатировано, но негативистическое, в котором объективные и субъективные мотивы суждения уже слились в один отрицательный комплекс. Показателем этого является эмотивный характер некоторых суждений («Это кретин!», «Эта личность может извести»). Этот особо неуспевающий характеризуется уже не инертностью, а, напротив, состоянием хронической возбужденности, даже перевозбуждением, господством аффективных действий над всей личностью и ее отношением к другим.

Аналогичный случай возбужденного «слабого» ученика-дезорганизатора представляет собой Л-в — ученик того же класса. Объем представлений педагогов о Л-ве в 8 раз превосходит по количеству объем представлений о лучшей ученице класса М-вой. С Л-вым и с Б-вым у педагогов связаны лишь неприятные переживания и сознание трудностей, причины которых недостаточно известны. Обычно в экспериментальной беседе педагог без особой заинтересованности дает характеристики средней группе и пограничным формам, но при оценке слабого ученика-дезорганизатора, так же как и сильного ученика, сейчас же оживляется, активизируется и излагает свое мнение с достаточной детальной полнотой и мотивированностью. С практической точки зрения это вполне понятно: педагогу ближе и известнее всего те учащиеся, которые или помогают ему в работе с классом («вывозят» класс) как особо успевающие, или, наоборот, мешают ему в этой работе, как то бывает с особо неуспевающими учениками. Отсюда обилие и конкретность представлений именно об этих группах.

1. (География) — «В последнее время упрямство стало проявляться все чаще и чаще. На уроках совершенно не слушает, не знает даже, о чем спрашивают. Поведение скверное, много болтает, мешает другим работать. Выражен момент полового созревания (наблюдал за его ухаживаниями вне школы)».

2. (Математика) — «Необычайно инертен, необычайно детская психология, соответствует III классу. Избалован, способности средние, но интересы детские, отстал, посятся с ним много (мамаша!). Работает очень мало, серьезного напряжения не выдерживает».

3. (История) — «Это интересная личность, у него способности есть, этого я не отрицаю. Но с ним что-то делается неважное. Мать имеет на него влияние, и помимо ее желания отрицательное. У него некоторые, неярко выраженные, но определенно сексуальные наклонности, порождаемые самой матерью независимо от ее желания (ухаживание ее за своей внешностью, подкрашивание, декольте), а он по росту довольно солидный. Возраст, к которому нужно очень осторожно подходить, а мать своим образом поведения действует отрицательно. У него наблюдается рассеянность, невнимательность, что связано, вероятно, с сексуальностью... В письме чувствуется рассеянность мысли, перескакивание ее с одного предмета на другой. Полнейшая невнимательность. Отсюда — низкий уровень знаний и поведения. Иногда улыбается, смеется беспричинно на уроке. Может быть, и работает, но мало, не укладывается здесь (показывает на голову), какое-то психофизическое сопротивление».

В этом случае мы видим определенное структурирование того же типа, что и в представлениях о Б-ве, с той лишь разницей, что мотивом характеристики здесь выступает индивидуализированный прием — понимание особенностей развития Л-ва в связи с противоречиями между инфантилизмом психики и половым созреванием организма, обуславливающим рассеянность внимания, забывание, проступки поведения, аффективную возбудимость, связанную с интеллектуальной инертностью.

10. Описание отдельных качеств школьников по данным педагогических характеристик

Из изложенного выше материала очевидно, что структурированные качества школьника в известный психологический тип, с точки зрения педагога-практика, и составляет важнейшую главу «эмпирической характерологии» в школе. Педагог имеет известное собственное представление о личности школьника, и это представление составляет основу для планирования и организации воспитательной работы с данным школьником, индивидуализации заданий на дом, опроса, общественных нагрузок и т. д.

В этих структурных представлениях обнаруживается отношение к школьникам, уровень знаний о личности школьника и т. д., что представляет интерес с точки зрения характерологической проблемы понимания личности личностью и соответственно с этим воздействия и оценки. Но это понимание личности исходит из известного восприятия личности другой личностью как в ее структурном единстве, так и в составляющих ее отдельных частях. Восприятие и понимание личности фиксируется в известных образах, ассоциированных с реальными конкретными обстоятельствами и закрепляемых посредством определенных наименований (фамилия, имя,

прозвище и т. д.). Этот процесс образования цельного представления о личности имеет свою историю в отношении каждого ученика, причем каждый учебный год в каждом классе эта история начинается вновь. В этом процессе представление не только образуется, но и преобразуется в связи со сдвигами в развитии школьника. Процесс этот сложен тем более, что педагог оценивает не только внешность ученика, его слова и поступки, не только отдельные знания и навыки, но и известные внутренние качества и тенденцию развития. Эти качества представляют интерес не только в своем структурном единстве, но и сами по себе, взятые отдельно. Последние имеют значение с точки зрения психологической диагностики, составляющей основу педагогической характеристики. В этом плане мы описываем здесь отдельные качества, указываемые в педагогических характеристиках.

11. Способности школьника в педагогической характеристике

Здесь ученик выступает объектом оценки не только фактических знаний, но и возможностей, которые могут совпадать с фактическими знаниями («учится в меру своих способностей») или же не совпадать, находиться в противоречии: способности не полностью реализуются в знаниях («мог бы учиться лучше, способности большие...») или же, наоборот, знания превышают способности («взяты зубрежкой»), что ведет к неустойчивости и к частым срывам в учебной работе. Вся группа определяемых школьников в соответствии с этим классифицируется по трем уровням: а) хорошие способности, б) средние способности и в) малые способности. Распределение этих групп по всем уровням успешности обнаруживает избирательную связь, выражающуюся прежде всего в том, что хорошими способностями характеризуются в наибольшей мере сильные (60%) и сильно-средние (54%) ученики и в наименьшей мере — слабо-средние (17%) и слабые (12%); средними способностями определяются прежде всего средние школьники (54%), средне-сильные (43%) и средне-слабые (39%); мало способными по педагогическим характеристикам являются чаще всего слабые (55%) и слабо-средние (48%) школьники. Таковые почти отсутствуют у сильных групп (по 4%).

Таким образом, педагог эмпирически диагностирует способности по уровню успешности, связывая их друг с другом. В одном случае эта связь рассматривается так, что условием для развития знаний является способность (успевает потому, что способен). В других случаях способность стимулируется успеваемостью (становится способнее потому, что больше работает над знаниями). Наблюдение над развитием школьников позволяет так ставить вопрос с известным основанием. Важно, однако, здесь отметить отри-

цательную характеристику способностей средних и слабых групп. Впрочем, мы уже видели, что именно в отношении этих групп определение носит наименее конкретный характер, вследствие чего такого рода характеристики часто не отражают действительного соотношения между знаниями и способностями.

12. Работоспособность школьника

Вопрос о способности в педагогической характеристике неразрывно связан с определением работоспособности школьников. В этом отношении весь материал дает также известную эмпирическую типологию, значительно более дифференцированную, нежели классификация способностей. Эта большая дифференцированность объясняется тем, что работоспособность имеет свои, вполне объективные показания. Типология работоспособности такова: а) высокая и продолжительная, б) высокая и непродолжительная, в) средняя и продолжительная, г) средняя и непродолжительная, д) низкая. Дифференцированность самой классификации обнаруживает и более сложные связи. Чрезвычайно важное наблюдение мы имеем в том факте, что высокая и продолжительная работоспособность наиболее типична для сильных (6%) и вовсе отсутствует у слабых и средних, встречается у школьников пограничных уровней; у средне-сильных — в 15%, у средне-слабых — в 6%. Высокая и непродолжительная работоспособность наиболее типична для средне-сильных школьников (75%).

Уже сейчас мы можем подтвердить правильность этого наблюдения. Сильно-средние школьники не становятся сильными в значительной мере вследствие этого неустойчивого характера работоспособности при ее возможном высоком уровне. С этим, возможно, связана ранее констатированная, типичная для этой группы избирательная успешность. Этот же тип работоспособности обнаруживается у некоторой части сильных (10%) и средне-слабых (15%), следовательно, в среде средне-слабых возможна группа детей, обладающих высокой работоспособностью, носящей, однако, неустойчивый, кратковременный и взрывчатый характер. Работа «запоем» с последующим внезапным охлаждением, низкими показателями и быстрым переключением на новый объект работы стимулируется субъективными побуждениями.

Несомненно, здесь встает вопрос о порогах насыщения потребностей и интересов, о типологических методах стимуляции интересов, о психологических мерах борьбы с пресыщением в учебной работе, которая характерна для этого типа работоспособности. Средняя продолжительная работа наиболее типична для средней группы (60%), средне-сильной (15%) и средне-слабой (10%), в то время как средняя непродолжительная работа совершенно отсутствует у сильных, сильно-средних и слабых, характеризуя лишь

средних, средне-слабых. Низкая работоспособность относится прежде всего к слабым (100%), затем в значительно меньшей пропорции к средне-слабым (37%) и к средним (26%).

13. Прилежание

Важными показателями работоспособности являются прилежание или лень, занимающие значительное место в педагогических характеристиках. Типология несложная: а) хорошее отношение к работе (добросовестность, особая успешность при выполнении работы), б) среднее (исполнительность) и в) плохое отношение (невыполнение школьных заданий по субъективным причинам — лень). Педагогическая характеристика дает в этом отношении своеобразную типологию прилежания и лени. Прилежание в действительном смысле слова приписывается сильным (76%), сильно-средним (40%) школьникам, совершенно отсутствует у слабой группы, незначительно встречаясь у средней (7%) и средне-слабой (8%). Исполнительность наиболее типична для средних групп, особенно для устойчиво средней (53%), которая в своей массе остается средней именно вследствие ограниченного характера исполнительности. Пограничные уровни в этих данных составляют по 38%. Совпадают возможные случаи исполнительности у сильных и слабых школьников (13 и 12%). Ленивые школьники чаще всего встречаются в группе слабых (88%), затем у средне-слабых (54%), затем у средних (40%), давая относительно высокий для этих групп процент у сильно-средних (22%) и сильных (11%), что еще раз подчеркивает необходимость специального анализа процесса психического насыщения как в связи с объективными показателями работы, так и ее субъективными условиями.

14. Активность

В этом плане необходимо учесть суждение педагогов об активности детей и ее роли в учебной работе. Здесь выделяются: а) высокая активность (инициативность), б) средняя активность (обусловленная постоянной внешней стимуляцией педагога, детского коллектива или семьи) и в) пассивность. Распределение этих типов таково, что инициативность совершенно отсутствует у слабой группы, характеризует незначительные группы средне-слабых (9%) и средних (16%), выступая типичным качеством сильных (63%), а также средне-сильных (44%). Внешнеобусловленная активность характеризует в большей мере среднюю (43%) и средне-сильную группы (43%). Пассивны прежде всего слабые (90%), средне-сла-

бые (69%), средние (41%). Менее всего пассивны не сильные, а средние-сильные, что объясняется внутренними побуждениями, играющими в их работе ведущую роль. Обращаясь к анализу самого способа характеристики, нужно вспомнить ее связь с парциальными оценками и указать на заколдованный круг, образующийся в отношении средних групп. С одной стороны, педагог определяет их как преимущественно пассивных. И с другой стороны, он сам их вызывает к опросу значительно реже, нежели другие группы, и оценивает их менее определенно, нежели остальных школьников. Иначе говоря, педагогическая характеристика, констатируя реальный факт, не дает объяснения причины этой пассивности, уходит от этого объяснения. Можно полагать, что эта группа пассивных разнородная. Имеется среди них, несомненно, такая группа, которая является пассивной для данного педагога лишь потому, что он ее не активизирует. Эта группа представляет особый интерес для анализа, который будет сделан в специальной работе.

15. Учебный интерес

Работоспособность, активность, прилежание стимулируются, с одной стороны, педагогическими воздействиями, с другой — внутренними побуждениями, особенно интересами. Этот момент эмпирически устанавливается и в оценочных суждениях педагога, дифференцирующих известные формы учебных интересов как внутренней стимуляции. Различаются: а) высокий, устойчивый, мотивированный интерес, б) неопределенный, неустойчивый, немотивированный и случайный интерес и в) отсутствие интереса. Распределение этих форм таково: высокий интерес типичен для сильных (80%) и средне-сильных (59%); неопределенный и неустойчивый — для средних групп (средне-слабая — 45%, средняя — 40%, средне-сильная — 34%); отсутствие интереса типично для слабой группы (100%), а также средне-слабой (42%) и средней (36%) групп. Поскольку учебный интерес представляет внутреннюю стимуляцию учебной работы, важно обратиться к истолкованию внешней педагогической стимуляции по отношению к различным школьникам.

16. Дифференциация мер воздействия

Эмпирически устанавливается факт необходимости дифференцированного применения мер педагогического воздействия к школьникам различных уровней успешности. Возможны следующие виды педагогических воздействий: а) поощрение, б) взыскание, в) сочетание поощрения и взыскания, г) отметка. Имеется относительно

большая группа высказываний, касающихся эффективности этих воздействий. Поощрение считается наиболее эффективной стимуляцией для сильных (48%) и средне-сильных (23%). Совершенно отсутствуют указания на желательность и положительное действие поощрения на слабых, а по отношению к средне-слабым достигают ничтожного процента (4%). Взыскание считается наиболее эффективным для слабых (21%), и совершенно отрицается его применение к сильным (2%). Сочетание мер воздействия предполагается необходимым для средне-сильной (18%), средней (17%) и слабой (12%) групп. Стимуляция отметкой представляет собой наиболее сильное средство, для сильно-средних и средних (по 40%), сильных (39%), слабых (33%), будучи менее всего действенно в отношении средне-слабой группы (22%).

Таким образом, мы наблюдаем известное соотношение между теорией, которую фактически педагог отражает в своей педагогической характеристике, и его реальной практикой оценки в учебном процессе. Это соотношение таково: а) положительно стимулируются, одобряются и поощряются сильные и сильно-средние школьники, б) неопределенно стимулируются и вовсе не стимулируются средне-слабые школьники, в) отрицательно стимулируются слабые, а также средне-слабые. Эта прямолинейная связь между мерами воздействия и уровнями успешности обнаруживает вредную для воспитания школьника односторонность стимуляции развития, отсюда — и односторонность в формировании самооценки без достаточного отражения в ней действительных возможностей. Такой метод стимуляции ведет к переоценке сильных (их захваливание и самомнение) и сильно-средних, к недооценке слабо-средних и слабых, формирующей у них чувство собственной малоценности, а также к отсутствию самооценки при неопределенности притязаний у слабых и слабо-средних школьников.

17. Мнение педагога о самооценке школьника

Ранее мы подчеркивали зависимость самооценки и уровня притязаний школьников от оценки педагога и всей системы оценочной стимуляции школы. В этом плане интересно наличие связи между самооценкой и уровнем успешности в истолковании педагога. В самой классификации самооценок школьника, полученной на этом материале, обнаруживается связь самооценки и оценки как отношение субъективного и объективного в определении учениками своих возможностей. Основными способами самооценки являются: а) высокая самооценка, но носящая адекватный характер, основывающийся на отражении действительных возможностей, реализуемых в обучении и оцениваемых педагогом, б) высокая, но неадекватная самооценка (переоценка), в) средняя адекватная

самооценка, г) недооценка. Помимо этих высказываний есть высказывания, отклоняющиеся от ответа на этот вопрос, что доказывает недостаточное внимание педагогов к этому психологическому фактору развития школьников.

Высокая адекватная самооценка, по полученным данным, отсутствует у слабых и слабо-средних школьников, особо характеризуя сильных (54%), менее сильно-средних (21%). Отношение между сильно-средними и сильными меняются в отношении переоценки, которой в большей мере страдают сильно-средние школьники (28%), нежели сильные (9%). Средние характеризуются переоценкой в 15% случаев, слабосредние — в 4%. Переоценка полностью отсутствует у слабых. По мнению педагогов, средняя адекватная оценка характеризует средних школьников, в меньшей мере — сильных, совершенно отсутствует у слабых. Зато дифференциация обнаруживается в отношении недооценки, наиболее типичной для слабых (34%), средних (22%), слабо-средних (16%) и наименее — для средне-сильных (8%) и сильных (4%). Весьма характерно, что отсутствует мнение о самооценке ряда учеников, являющихся прежде всего слабо-средними (76%), слабыми (66%), средними (45%) и лишь потом средне-сильными (33%) и сильными (27%).

Эти данные указывают на недостаточность индивидуального подхода к учащимся, что нам уже известно из факта нивелировки средних и слабых групп.

18. Оценка темперамента школьника

Весьма интересно, что в характеристиках особо выделяются качества, которые можно было бы отнести к темпераменту. При высказываниях о личности школьника обычно исходят эмпирически из соотношения силы и скорости, напряженности и темпов психических процессов. Отсюда — разделение на возможные типы соотношений: а) быстрый и сильный, б) быстрый и слабый, в) медленный и сильный, г) медленный и слабый. Быстрый и сильный тип, по этим данным, не встречается у школьников слабой успешности, почти совпадает по наличию у средних (15%) и средне-слабых (12%), зато весьма характеризует сильную группу (66%). Быстрый и слабый тип также отсутствует у слабых, встречаясь в ничтожной мере у средних (7%) и сильных (3%). Этот тип наиболее широко представлен среди школьников пограничных уровней, связанных с лабильностью функций и вместе с тем с известной активностью, заставляющими их выходить из нормативной стабильности среднего школьника. Этот тип встречается у средне-сильных в 30% и средне-слабых — в 20%.

19. Оценка общительности

Мера и способ общительности, представляющие в человеке одно из наиболее ярких проявлений его социальной природы и истории индивидуального развития, очень часто служат критериями разделения характеров. Для определения индивидуальных черт личности анализ этой формы отношений представляет всегда большое значение. Фактически такой анализ мы имеем и в эмпирической характерологии педагога. Различают следующие возможные типы общительности: а) активен в общении, характеризуется большим объемом общительности, легко сходится с товарищами, имеет большой круг товарищей и друзей, пользуется авторитетом; б) общительный, в) замкнут, застенчив, стеснителен, молчалив, избирательно общителен в узком кругу лиц. Активной общительностью, по данным педагогов, обладают сильные (57%) и сильно-средние (35%) школьники. Общительностью «в меру необходимости» и вследствие классного образа жизни характеризуется слабая группа (75%) и средние группы. Наибольшее количество замкнутых — одиночек падает не на слабых, а на средних (44%) и средне-слабых (41%).

Исходя из характеристик педагогов, можно было бы полагать, что школьники, по своему характеру малообщительные, в условиях школьной жизни, поскольку таковая предполагает многообразные формы общения, не могут достигнуть вышесреднего уровня (при высоком уровне способностей). Подобный случай вполне возможен. Внешне он проявляется в том, что, вслед за одной учительницей, можно было бы назвать это болезнью «молчания». Она так определяла девочку на педагогическом совете: «Ученица, которая страдает молчанием; чем вызвано — не знаю. Занимается неровно, иногда великолепно, а иногда умножает нули и получает числовые показатели! Я не сразу обратила на это внимание, — продолжает она, — лишь после замечаний других педагогов обратила на это внимание». При обсуждении успешности этой девочки, по врачебным данным относящейся к норме, другие педагоги приводили ряд соображений, подтверждающих данное мнение. Они указывали, что «она знает естествознание, но очень заторможена», боятся, что «скажет неправильно», «тон для нее имеет исключительное значение». В другом классе трудности встретились в работе с мальчиком, который хорошо выучил стихи, но не смог прочитать их в классе при всех («все равно не смогу»). Наедине с учительницей прочел стихи очень хорошо. Нами была вскрыта большая группа фактов о несоответствии в темпах усвоения и использования письменной и устной речи...

Волевые качества непосредственно связаны с типом общения в ситуации опроса. Вследствие действия психологических элементов ситуации оценки (ожидание оценки, стимуляционное действие оценки, действие сооценки класса, общение между педагогом и

учеником и т. д.) изменяются волевые функции, преобразуется способ общительности, что в описанных случаях дает понижение оценки. Может быть и обратное положение, когда не объем общительности создает условия для уровня успешности, а, наоборот, учет успешности влияет на объем и способ общительности, уменьшая его. Когда систематическое одностороннее порицание воспитывает у ребенка недоверие к собственным силам, вызывая ряд тяжелых переживаний неуспеха и личной малоценности, изменяется способ общительности. Ребенок начинает с опасением и недоверием относиться к окружающим, как будто бы лишь его недостатки выступают для них объектом внимания; замыкается в себе и т. д. Эти две возможности в равной мере представлены у средних и средне-слабых школьников.

Чрезвычайно важным обстоятельством является факт, что способ общительности выступает предметом оценочных суждений педагога. Однако этой задаче — воспитательной работе педагога на уроке — уделяется недостаточное внимание. Всю задачу воспитания способа общения выполняет детская общественность. Надо полагать, что без помощи самого педагога и на самом уроке (особенно в условиях оценочной ситуации) эта задача разрешена быть не может.

20. Дисциплина на уроке

С проблемой волевых качеств школьника мы вновь встречаемся при определении дисциплины. Вопросы воспитания волевого характера становятся в плане воспитания сознательной дисциплины все более актуальными. Они имеют практическое значение для любого элемента педагогической работы, особенно при организации урока и текущего учета. Различают следующие группы: а) школьники, организующие себя и других, б) школьники, организующие лишь самих себя, и в) дезорганизаторы. Первая группа, являющаяся основной организаторской силой класса, состоит в большинстве из руководителей детских общественных организаций и их активистов. По мнению педагогов, она наиболее часто встречается среди сильных (65%) и сильно-средних (42%) школьников. Вторая группа наиболее типична для средних (56%), средне-слабых (57%) и средне-сильных (46%) школьников. Дезорганизаторы черпаются из среды слабых (слабые становятся дезорганизаторами в порядке компенсации), дающих 87%, затем средне-слабых (32%) и средних (29%). Небольшое количество случаев (12 и 13%) встречается среди сильных групп.

Воспитание организаторских качеств лежит прежде всего на детской общественности, осуществляется посредством воспитания коммунистической морали, общественной активности и самостоятельности. После постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г.

«О начальной и средней школе»¹ детская самостоятельность и общественная активность воспитываются в тесной связи с учебной работой (в связи с борьбой за качество учебы)... Действительно возможной стала связь между активной организованностью и высоким уровнем успешности в учебе. Нерешенной проблемой еще продолжает оставаться пассивный школьник...

21. Поведение

Классификация высказываний о поведении разделяет их на три основные группы: а) организованное, спланированное, системное, устойчивое и волевое поведение, б) средняя устойчивость при отсутствии самостоятельного плана поведения и системности поступков, в) неустойчивость, аффективность поведения. К первой группе относятся прежде всего сильные (62%) и сильно-средние (42%) школьники. Совершенно отсутствуют в этой группе слабые и очень незначительно количество средне-слабых (15%). Ко второй группе относятся средне-слабые (41%), затем средние (34%) и средне-сильные (31%) школьники. Лишь вслед за ними идут слабые (23%) и сильные (18%). Аффективные школьники чаще всего встречаются среди слабых (77%), затем средних (51%), средне-слабых (39%), средне-сильных (27%) и сильных (20%), причем форма протекания аффектов везде различна.

22. Восприятие и понимание детьми учебного материала

Однако и по оценочным суждениям педагогов волевые функции не играют самостоятельной роли в процессе обучения, а являются лишь необходимыми условиями воспитания интеллектуальных функций. Особо выделяется роль восприятия, понимания детьми учебного материала. Установлены три типа восприятия и понимания: а) сообразительные, быстро и точно воспринимающие, хорошо усваивающие, с равномерным развитием абстрактного и конкретного мышления, б) средние школьники, выполняющие учебные задания лишь при условии непосредственной помощи и контроля, с неравномерным развитием отдельных мыслительных процессов (с общим преобладанием конкретного мышления), в) слабоусваивающие школьники, медленно схватывающие, непрочны и внешне усваивающие, схематически и предметно мыслящие. Первая груп-

¹ См.: Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917—1973 гг. М., 1974.

па типична для сильных (75%) и сильно-средних (56%), затем в значительно меньшей мере для средне-слабых (27%) и средних (16%); вторая — для средних (50%), средне-сильных (44%) и средне-слабых (35%) и значительно менее для сильных (20%). Последняя группа типична для слабых (100%), затем для средне-слабых (38%) и средних (34%), в ничтожной мере для сильных (5%), совершенно не встречаясь среди сильно-средних. В этих данных видна непосредственная связь между умственным развитием и успешностью обучения. В то же время выделяются среди средних групп школьники, умственное развитие которых стоит выше их успешности и возможности которых еще далеко не реализованы обучением.

23. Память и внимание школьников

Весьма существенное место в характеристике умственного развития занимают память и внимание. Здесь выделяются: а) концентрированное и активное внимание, сочетающееся с развитой логической памятью, б) недостаточная устойчивость внимания, наличие развитых элементов механической памяти (зубрежка), в) рассеянность, легкая отвлекаемость, механическое заучивание, слабое и кратковременное удержание материала в памяти. Первая группа наиболее характеризует опять-таки сильных (69%) и средне-сильных (55%), затем средних (24%), лишь в 5% средне-слабых. Активное внимание совершенно отсутствует у слабых. Вторая группа встречается у средних школьников (50%), затем средне-сильных (38%), сильных (25%) и лишь после этого у средне-слабых (19%), полностью отсутствуя у слабых. Слабое развитие памяти и внимания наиболее характерно для слабых (100%) и значительно менее для средних (34 и 38%). Слабое развитие этих функций встречается у сильных лишь в 5%. Из этого можно сделать вывод о необходимости специального внимания этим функциям в связи с усвоением знаний. Наличие большой разнородности в развитии этих функций у школьников различных учебных групп составляет значительную трудность для применения фронтальных методик преподавания, что должно быть учтено при разработке типологической педагогики памяти и внимания в связи с методикой самостоятельной работы школьника.

24. Оценка педагогом самостоятельной работы школьника

В этом процессе устанавливается также определенная дифференциация способов самостоятельной работы: а) системная, планируемая, организуемая и учитываемая самостоятельно учеником,

б) системная работа, но лишь под контролем (педагога, семьи, товарищей), в) бессистемная и бесконтрольная, г) отсутствие самостоятельной работы. Первый, наиболее совершенный способ характеризует сильных школьников (57%) и полностью отсутствует у слабых. Средне-сильные обнаруживают этот способ в 22% от общего числа изученных, средние — в 8% и средне-слабые — лишь в 6%. Для средне-сильных более характерна системная самостоятельная работа, но лишь при условии контроля (44%). Вдвое меньше подобных случаев встречается у средних и сильных (22 и 23%), еще меньше у средне-слабых (12%) и слабых (10%). Бессистемная и бесконтрольная работа характеризует слабых (50%), вдвое меньше средне-слабых (25%), особенно средних (35%), лишь затем средне-сильных (12%) и в ничтожном числе обнаруживается у сильных (7%). Самостоятельная работа отсутствует у слабых в 20%, затем у средне-сильных и средне-слабых — по 16%.

Характерен факт отказа ряда педагогов от ответа на этот вопрос, что мотивируется неосведомленностью. Эта неосведомленность также избирательна. Она прежде всего относится к средне-слабым (41%) и средним (29%) школьникам. Далее, этот отказ встречается при определении слабых (20%), средне-сильных (16%) и менее всего сильных (7%). Осведомленность или неосведомленность педагога о самостоятельной работе школьника означает знание или незнание педагогом условий и методов работы школьника. Мы видим связь неосведомленности именно с теми группами, которые более всего нуждаются в дифференцированном подходе и в рациональной методике организации самостоятельной работы.

25. Оценка педагогом влияния среды

Самостоятельная работа школьников связана с определенными условиями семейно-бытовой среды. Нас интересовала степень осведомленности педагога об этих условиях. В этом плане материал дает своеобразную группировку суждений. Различают: а) хорошее влияние семьи (совпадающее с коммунистическим воспитанием в школе, содействующее обучению), б) хорошее влияние товарищей (под тем же углом зрения), в) плохое влияние семьи (противоречащее коммунистическому воспитанию, затрудняющее обучение), г) плохое влияние товарищей, д) влияние улицы. Хорошее влияние семьи наблюдается прежде всего у сильных и средне-сильных (24 и 23%), лишь затем у средних (10%) и средне-слабых (4%)... Плохое влияние семьи отмечается прежде всего в отношении слабых (30%), средних (20%), средне-сильных (14%) и средне-слабых (11%) и почти отсутствует у сильных (2%). Плохое влияние товарищей отсутствует у слабых и почти не отмечается у сильных (3%), характеризуя лишь средних (10%) и в меньшей

мере пограничные уровни (5%). Зато общие указания на скверное влияние улицы (внешкольных товарищей) прежде всего относится к слабым (40%), затем к средне-слабым (10%), отсутствуя у средних, и в ничтожной мере отмечаются у сильно-средних (5%) и сильных (2%).

Отсутствие оценки влияния среды, характеризующее неосведомленность педагога, встречается прежде всего в отношении сильных (61%), слабо-средних (60%), средне-сильных (46%), а слабых — лишь в 30%. Оказывается, что среда слабых педагогу известна более, нежели условия развития всех остальных школьников. Это находит свое объяснение в том, что педагог часто причины неуспешности и дезорганизаторства прежде всего ищет в окружающей ребенка среде...

26. Взаимодействие мнений педагогов о школьнике

Развитие и преобразование педагогической оценки выражается в изменении ее функций на каждой взятой в отдельности стадии и в их взаимных переходах. Путь обобщения оценок представлял собой сочетание целого ряда субъективных и объективных моментов учета успешности, оценок на уроке и эмпирической характеристики педагога. Однако и здесь в интегральной оценке (педагогическая характеристика) не заканчивается путь развития педагогической оценки, хотя ее формальная история достигает своей вершины. Дальнейшее развитие оценки обнаруживается в согласовании мнений педагогов об одном и том же школьнике. Обычными условиями такого согласования оценок являются поклассные советы и совещания, в которых обсуждаются (по 4 раза в учебный год) результаты и условия работы каждого школьника каждым из педагогов. Сами совещания представляют исключительный интерес; однако их материал школами не обобщается, и мы не имеем ни одного исследования, посвященного этому важнейшему средству организации педагогического процесса, что позволяет касаться вопроса лишь в самой общей форме.

На совещании зав. школами и завучей (январь 1934 г.) по нашему докладу был ряд выступлений. Эти выступления касались, в частности, весьма актуального вопроса об установлении единого плана педагогического воздействия. Один из выступавших справедливо указывал, что «воспитательная работа зависит от сотрудничества всех педагогов, работающих в классе, на основе ведущей роли воспитателя и участия в ней детского коллектива. В начальной школе это сотрудничество, несомненно, есть, а в средней школе чем старше класс, тем больше разрыв между воспитательными воздействиями различных педагогов. Отсюда — конфликты явные и скрытые, вследствие непонимания школьников педагогами. Педа-

гог иногда наложит ярлык на школьника, и он тянется длительное время. Ученик часто получает незаслуженную оценку, которая отрицательно влияет на него самого и на отношение к нему других педагогов и учеников. Это больной вопрос, над которым надо работать!»

Почему же эти ярлыки и штампы существуют и могут носить длительный характер? Лишь вследствие того, что всестороннее обсуждение успешности, дисциплины и поведения школьника совершается в результате, а не в процессе учебно-воспитательной работы. Вследствие этого недостаточно обобщается практический опыт работы всех педагогов, с одной стороны, истории умственного развития личности школьника, с другой. Объективность, мотивированность и индивидуальная направленность педагогической оценки затрудняются тем, что опыт изучения и воспитания педагогом школьника никак не фиксируется, не обобщается и не передается для общественного пользования как особая методика в педагогическом процессе. До настоящего времени отсутствует единая система педагогических характеристик, которая была бы такой методикой фиксации и обобщения практического опыта учебно-воспитательной работы педагогов, осуществляющей единую линию педагогического воздействия на школьников.

Эта педагогическая характеристика должна быть историей развития ребенка в школе (его успешности, общественной активности и личных качеств в связи с мерами воздействия и условиями развития). Такая характеристика, систематически заполняемая в каждом классе всеми педагогами, передавала бы каждому вновь приходящему в класс педагогу опыт работы других и их знания о школьнике. Лишь при наличии фиксированного, динамического и оперативного обобщения опыта работы педагога в оценочной форме возможен единый план воспитательной работы в классе, координирующий все отдельные виды воздействия в связи с задачей дифференцированного подхода к школьнику. Одним из психологических вопросов в этой проблеме является интерес педагога к оценке ученика другим педагогом, реализуемый вышеуказанной формой поклассных совещаний.

При обсуждении успешности школьников по отдельным предметам вставал вопрос и о том, какими методами на этого школьника действовали, какими из них действовать лучше и как ребенок и подросток переживают свой успех и неуспех. С этим связано понимание сдвигов развития, столь существенное для понимания воспитательного подхода педагога к школьнику. «Успех подбодрил А-ва: в четверти, — сообщает один из педагогов на совете, — получил «хорошо», и поэтому он стал заниматься много лучше». Про С-ву педагоги говорят: «Эта девочка с сильным характером. Когда ей сказали, что у нее по обществоведению «неуд», то она заявила, что обязательно его исправит. Так и вышло. Много и систематически работает»... «На него страшно действует всякое обращение, — говорит об И-не педагог, — один раз я встретил его в необыкновен-

ном положении. Он не плакал, но внутренне рыдал. Оказывается, что он зашел в класс за фуражкой, а учительница сказала, что за это оставит его на два часа. Страшно чувствителен к оценке, очень неуверенный в себе без оценки».

В таких случаях педагоги обычно договариваются об известной общей линии по отношению к таким школьникам. «Нужно как-то выделить его», — заявили в этом случае педагоги, наметив проведение ряда оценочных мероприятий по отношению к ученику. Такие вопросы до настоящего времени возникали случайно, по личной инициативе отдельных педагогов. Между тем научная постановка проблемы педагогического воздействия и оценки требует учета и изучения самим педагогом всех основных психологических последствий и последствий своей работы, отраженных в сдвигах развития личности школьника.

Другая категория вопросов, встававших на покласных советах, относится к индивидуальным характеристикам школьника, как, например, преподавательница литературы говорит про С-на: «Он всегда вкладывает свое в письменную работу, свои выражения. У него самостоятельная логика». Ее поддерживает преподаватель математики: «Очень хороший мальчишка, проторенными путями не идет — всегда свой путь находит». Обсуждая провал одного из учеников на учетном занятии по математике, преподаватель говорит: «Р-в хорошо готовится, способный мальчик, а вот выходит на уроке — ничего ответить не может». При этом начинается обмен мнениями, который обнаруживает известную заторможенность Р-ва, связанную, как впервые об этом узнают большинство педагогов, с весьма тяжелыми семейно-бытовыми условиями и особой чувствительностью к оценке самого Р-ва. Наряду с этими позитивными установками на советах встречаются и негативные определения. Так, преподавательница физики заявляет на совете, что «К-в — безнадежный ученик» или что «И-ко — какое-то недоразумение по физике». Встречаются такие высказывания о средней школьнице. «У нее все удовлетворительно, — говорит одна преподавательница 3-й группы, — и внешность-то у нее такая!» Про эту же девочку другая преподавательница говорит: «Девочка такая хорошая, умная, прилежная, что рука не поднимается на то, чтобы приналечь на нее и поставить ей «неуд».

Весьма интересное проявление субъективного момента симпатии и антипатии в оценке следующего случая. Говоря об одной школьнице III класса, преподавательница вздыхает: «К сожалению, на испытаниях она получила «неуд». Та же самая преподавательница продолжает: «Очень хорошая, милая девочка, помогает товарищам; она очень страдала с одной, теперь ее подготовила к удовлетворительной оценке, а сама сорвалась... Удивительная девочка, старательная, прекрасное отношение к работе». Переходя к другому ученику, эта преподавательница иронически вздыхает и говорит: «А теперь... Сокровище мое... Какое-то разгильдяйство, ребячество; ничего не делает совершенно. Правда, в семье очень

тяжело... Все очень разбросанно, недоделывает, нехорош с товарищами». Преподавательнице задают на совете вопрос: «Сколько же вы ему ставите?», на что она отвечает: «Удовлетворительно, но не знаю, как с ним быть». Другая преподавательница того же класса добавляет: «Я тоже не знаю, как с ним быть, что ему поставить... Формально нет как будто бы основания на «неуд», но...»

Вопрос об оценке решается лишь на основе коллективного обсуждения. Именно коллективное обсуждение выступает в таких случаях объективной коррекцией к личным субъективным моментам оценок, представляя собой известные условия не только для уточнения оценки, но и для разработки ее критериев, вопрос о которых лежит вне психологии, в педагогике и методике.

IV. Влияние педагогической оценки на формирование школьной сооценки и самооценки школьника

1. Сооценка педагогической оценки школьным классом

При анализе педагогической оценки и ее влияний на школьников установлен хорошо известный факт активного отношения к оценке школьного класса, особенно товарищей школьника. Некоторые исследователи делают поэтому неверный вывод о том, что оценка товарищей имеет самостоятельное значение, обладает более объективными критериями и эффективностью, превышает оценку педагога. С этим пониманием связаны различные приемы взаимооценки школьников и оценки школьника со стороны детской организации в учебном отношении. «Леваки» сделали из подобных ложных положений известную организационную методическую систему, отрицавшую педагогическую оценку. Не отрицая, а подтверждая мысль о роли оценочного воздействия товарищей на школьника, мы считаем этот факт не имеющим самостоятельного значения. Он является производным и зависимым от педагогической оценки (возникающим на ее основе). Поэтому этот вид школьной оценки мы и называем сооценкой школьников, подчеркивая ее зависимый от оценки педагога характер.

Задача школы и классного воспитателя включить сооценку в единый план воспитательного воздействия посредством формирования организованного общественного мнения школьников вокруг вопросов педагогической оценки, учета успешности, мер воздействий. Школа уже достигла многого в этом отношении. Вследствие включения детской общественности в систему воздействия на школьника у детей воспитывается правильное, здоровое отношение к отметке, к испытанию, равно как и ко всему остальному, связанному с борьбой за повышение качества учебы и авторитета учителя, как центральной фигуры педагогического процесса...

...В нашу задачу не входило специальное исследование сооценки и общественного мнения школьника... Нас здесь интересуют лишь непосредственные взаимоотношения педагогической оценки и сооценки. В главе о психологической ситуации нами был раскрыт вопрос о роли опосредственной оценки в процессе опроса. Однако непосредственное влияние педагогической оценки очень четко обнаруживается не столько на уроке, сколько после урока... Мы приведем ряд отдельных фактов, обнаруживающих влияние оценки на изменение внеклассного общения школьников.

Прежде всего, любопытен случай с ученицей VI класса К-вой, показывающий связь и зависимость действия педагогической оценки от сооценки. Эта ученица принадлежит к группе устойчиво средних. Девочка малообщительна, малоподвижна, не пользуется в классе ни большими симпатиями (у нее нет близких подруг), ни большими антипатиями (никогда никто с ней не ссорится). Эту девочку педагог определил как «бледную личность», незаметную в классе. Такой же она выступает и для школьников. При этом встает вопрос: находится ли в связи отсутствие индивидуальных представлений об этой школьнице у педагога и безразличное отношений к ней школьников? Мы находим здесь несомненную опосредственную связь. Для школьников она «незаметна» именно потому, что ее никак... не выделяют педагоги и тем самым никак не формируют общественного отношения к учебной жизни школьницы.

В случае с К-вой возникает коллизия между нею и школьниками именно вследствие коренного изменения оценочных высказываний педагога о К-вой, не подкрепленного воздействиями педагога на класс в смысле воспитания у него адекватного педагогической оценке общественного мнения. К-ва всегда получала «уд» по истории, причем однажды педагог сделал ей замечание на уроке, что она говорит «не понимая», лишь «бера зубрежкой». В конце года проводилась письменная работа по истории, в результате которой работа К-вой была оценена в качестве одной из лучших («отличная работа»). Педагог на уроке, раздавая работы, просто констатировал этот факт и перешел к своему очередному занятию. К-ва на уроке не могла скрыть исключительного действия этой оценки. Она сидела очень возбужденная, улыбалась, вертела и перечитывала свою тетрадь с оценкой, показывала ее подругам и вообще обнаруживала классу совершенно необычную для нее активность, вызванную этим редким для нее переживанием успеха. Педагог, занятый своим делом, прошел мимо этого факта, оказавшегося весьма важным для изменения взаимоотношений в классе.

На перемене, после ухода педагога, вокруг К-вой впервые за все время в году собралась большая группа школьников. Они окружили ее плотной стеной и начали ее упрекать, дразнить, обвинять в том, что она «сдула» у другой, близ находившейся сильной ученицы, что у нее «никогда ума не хватило бы самой хорошую работу написать», причем в качестве главного аргумента приводилась оценка преподавателя, которую он давал раньше («зубрежкой берешь»). Никто не защищал К-ву. Она сразу же из активного состояния переживания успеха «перебрасывается» в ситуацию состояния неуспеха, поражения, обиды со стороны товарищей вследствие их недоверия. К-ва плачет, отбивается руками от напирающих на нее школьников, бежит в класс, достает тетрадь, хочет ее разорвать, но потом соглашается ее отдать нам, говоря: «Не хочу этой пятерки. Пусть М. М. поставит мне двойку, раз ребята не верят».

После беседы с педагогом тот вновь просматривает тетрадь К-вой и сравнивает ее с тетрадью А-вой, на которую пало подозрение в помощи К-вой. После такого сравнения педагог заявил, что о списывании не может быть и речи, что работа К-вой вполне самостоятельная. Заявил он об этом на следующем уроке между другими замечаниями о работе класса. Педагог считал этот инцидент исчерпанным. Но среди известной группы школьников этот факт продолжал быть предметом обсуждения, причем объектом выступал уже сам педагог, поведение которого истолковывалось так: в прошлый раз он был обманут К-вой, во второй раз он принужден был сам обмануть класс, чтобы не выдать того, как его, педагога, провела ученица. Между К-вой и классом нарушается система безразличия и образуется конфликтное отношение, требовавшее с нашей стороны специального воспитательского вмешательства. Так положительная оценка имела отрицательное действие вследствие того, что она не была мотивирована, и потому, что педагог не сформировал общественного мнения детей вокруг педагогической оценки.

Другой факт мы укажем в отношении известного нам грудного ученика Л-ва. По выражению воспитателя, он «портит всю картину успеваемости», потому что класс участвовал в конкурсе на лучший класс и успешно подвигался в этом направлении, а Л-в подводил весь класс своими двенадцатью «неудами». После ряда таких замечаний на собраниях класс молчаливо начал бойкотировать Л-ва («Что с ним говорить, убеждать. Все равно как об стенку горох!»); с ним перестали играть, разговаривать, гулять, ему не отвечали на вопросы и замечания, громко смеялись, когда педагоги делали ему замечания, и т. д. Это отчуждение вследствие бойкота возросло до такой степени, что на него было обращено внимание педагогами и детской организацией, и лишь целой системой убеждений удалось склонить к примирению и к сотрудничеству обе стороны.

Интересен случай с С-вой, типично средне-слабой ученицей. Обычно на уроках она оставалась «незаметной», вызывалась к опросу очень редко. Соответственным образом внимание школьников не концентрировалось на ее личности. Далее происходит следующее: ученица вызывается последовательно в один и тот же день по истории, математике и немецкому языку и по каждому из них отвечает неуверенно, слабо, получает «неуд». Однако дело этим не ограничивается. Преподаватели истории и немецкого языка, каждый в своем стиле, начинают упрекать ее за лень, безделье, нарушение общего фронта классной успеваемости. Преподавательница немецкого языка очень лаконично, но твердо прочла С-вой очень сильную нотацию. К концу дня С-ва имела совершенно разбитый вид. Соседи от нее отвернулись. Некоторые ученики из числа «насмешников», ранее не обращавшие на нее внимания, начали систематически подшучивать над ней. На следующее утро С-ва попадает на опрос по русскому языку. Затем в тот же день ее вызы-

вают отвечать по химии. У учеников создается впечатление, что учителя «взялись» за С-ву, хотя эта концентрация внимания на С-вой — совершенно случайное явление, так как, например, педагог по математике в процессе своей работы никогда не интересуется результатами опроса на конкретном уроке (по материалам журнала), скажем, своего коллеги по физике. У школьников это случайное совпадение обстоятельств вызывает построение целой «гипотезы» об отношении учителей к С-вой, именно отрицательном отношении, а сама С-ва была как бы «выброшена» из класса на значительный период неожиданным вниманием педагогов, к тому же односторонне отрицательным.

Мы приводим именно эти случаи для того, чтобы на примере «патологии» подойти ближе к объяснению закономерности «нормы». Несомненно, что отношение педагогов к ученикам, выражаемое в общественной форме оценки, влияет на изменение отношений между школьниками, утверждая или снижая авторитет сильного или средне-сильного ученика. На средние и слабую группы оценка может иметь как депрессирующее, так и активизирующее воздействие. Весьма характерно, однако, что изменение типа общительности за счет увеличения элементов отчуждения проявляется преимущественно лишь в отношении средних, средне-слабых групп (со стороны класса), но не в отношении сильной и средне-сильной групп. Если это положение будет подтверждено в массовом опыте, то это будет обозначать совершенно новый тип взаимоотношений в классе.

Нам известно из истории школы, что наибольшими симпатиями пользовались в дореволюционной школе сильные характеры, появляющиеся преимущественно из среды особо неуспевающих, второгодников и успевающих бессистемно-неустойчиво. Их неуспеваемость и недисциплинированность воспринимались как протест против догматического духа старой школы. Наоборот, сильный, особо успевающий ученик и средний «зубрила» находились в отчуждении от всего класса. Их успешность была формой приспособления к школьной схоластике, изменой радикальному духу товарищества. В нашей школе отношение коренным образом меняется. Успешность становится делом чести и доблести школьников, формой проявления их социалистической активности. Особо успевающие, системно успевающие учащиеся являются вместе с тем наиболее организованными руководителями школьного коллектива, пользуются наибольшим доверием и авторитетом класса. Наоборот, системно неуспевающие дети, второгодники, дезорганизаторы оцениваются коллективом школьников отрицательно. Одной из форм такого порицания, педагогически вредной, возникающей очень часто стихийно, вопреки воле педагога, но под косвенным влиянием его оценки, является отчуждение.

Нам удалось встретиться лишь с одним фактом отчуждения наибольшей массы класса от сильного школьника. Речь идет об И-ве, очень самоуверенном, подвижном и возбужденном ученике

VI класса. В одну из перемен, в период учета 3-й четверти, мы беседовали с группой из трех школьников, где были равно представлены три основных уровня успешности: К-ский (сильный), Л-в (слабый), Ф-в (средний). Обсуждая итоги четверти, школьники начали рассказывать следующее:

«И-в напрашивается на отметку, его З. А. (имя и отчество преподавательницы) так и назвала подлизой. С ним никто не дружит. Задира, мешает заниматься, а когда я (К-ский) объявил на собрании ему выговор, он подговаривал хулиганов меня побить. Дать выговор или поставить тройку — начнет плакать, а получит «хор» — фасонит».

В этом высказывании осуждается не сам высокий уровень успешности, как это было раньше, в старой школе, а осуждается нечестный способ его достижения, рассматриваемый как обман, хотя когда-то именно «надуть» учителя, «сдать на арапа» составляло главный предмет школьного героизма. Чрезвычайно типичным мотивом осуждения является также, что И-в, будучи сильным учеником, который мог бы помочь своим товарищам, «мешает заниматься школьникам». Претит приспособленчество И-ва («подлиза» — соответственно влиянию педагогической оценки), его отрицательные качества («поставят тройку — начинает плакать, а получит «хор» — фасонит»).

2. Отношение самооценки к педагогической оценке и к сооценке школьников

Мы располагаем одним чрезвычайно интересным материалом, представленным нам воспитательницей III класса, в котором ясно обнаруживается зависимость отношения школьников к педагогической оценке от ожидания определенного мнения школьного класса и товарищей.

В один из своих воспитательских часов учительница провела с детьми беседу о том, в какой форме они хотели бы получать оценку (отметку) и узнавать о ней. Беседа дословно фиксировалась. Из общего числа школьников 49% высказались за то, чтобы учитель говорил, что ставит за ответ (и за что именно в ответе); 23% считали, что они сами прекрасно осознают в процессе опроса свое знание и незнание и поэтому учителя могут совершенно не говорить, что ставят за ответ; 18% указывали, что и плохое и хорошее учитель должен говорить вслух при всем классе, и 10% — чтобы оценка учителя доводилась до сведения родителей.

Рассмотрим материал с точки зрения его качественного содержания и связи его с уровнем и типом успешности.

Начнем с того, как к этому вопросу относятся сильные ученики. А-на говорит: «Когда я получаю «неуд», то лучше педагогу гово-

рить всему классу. Я сама буду стараться изжить «неуд», и класс поможет». Здесь класс рассматривается как положительная стимуляция к работе при отрицательной оценочной ситуации. А-ва: «Когда учитель меня спрашивает, то пусть говорит вслух и «хор» и «неуд». Я скажу папе, и он со мной будет заниматься». В этом случае педагогическая оценка воспринимается как ориентирующая.

Иной тип высказываний, отражающих стимуляционную сторону оценки, мы встречаем в двух других случаях у особо успевающих школьников. Б-ва «Когда я получаю «неуд», то всему классу говорить не надо, а то ребята будут дразнить». Р-п: «Когда меня спрашивают, то пусть всему классу не говорят, так как, если хорошо поставят, ребята будут называть «фасоней», а если «неуд» — будут дразнить».

В этих случаях отношение к педагогической оценке заранее опосредовано ожиданием соответствующей сооценки школьников, их общественного и личного мнения, создающего всю глубину переживаемого успеха или неуспеха в собственном смысле слова.

Весьма типично высказывание сильно-среднего ученика З-да. «Для меня безразлично, — говорит он, — может учитель совершенно не говорить, что он мне поставил за мой ответ. Я сам чувствую, плохо я ответил или хорошо. Я очень не люблю, когда учитель целый час пилит, что поставил «неуд», а надо сразу сказать». Для З-да, оказывается, вовсе не безразличны не только оценка учителя, но и форма, в которой она выражается. Этот мотив особого раздражения от нотации и упрека мы встречаем среди сильно-средних школьников...

Средние школьники дают типичный для них ответ: «Для меня безразлично, пусть учитель говорит всему классу, какую отметку он мне ставит, потому что все равно ребята узнают, когда кончится четверть». Безразличное отношение и — относительная нечувствительность к оценке выражается, например, Б-вым: «Мы сами видим, хорошо мы отвечаем или плохо». Более аффективное отношение, аналогичное тому, что мы встречали у сильных, обнаруживается у В-ва. «Лучше сказать тихо и хорошую и плохую оценку, — говорит он. — Если будет «неуд», ребята будут дразнить, а если «хор», будут говорить, что хвастун. Очень хорошо, если будет знать мама».

Эти группы детей рассуждают и переживают совершенно реалистически, не выходя за пределы ситуации школы и семьи. Для средних характерно в их массе, по этим данным, более равнодушное отношение к сооценке, за исключением В-ва, по сравнению с тем аффективным отношением к ней, с которым мы встретились у слабо успевающих.

Слабо-средние дают также типичный для них способ высказывания. Так, ученица К-на говорит: «Когда меня учитель спрашивает, то пусть он мне скажет, что он мне поставил, но тихо. Если я получу «неуд» и учитель скажет вслух, то ребята будут надо

мной смеяться и девочки хуже будут ко мне относиться. Если отвечу на «хор», то пусть учитель говорит вслух».

И в том и в другом случае критерием отношения к педагогической оценке является отношение к сооценке школьников, причем наиболее характерна боязнь отчуждения подруг, которая часто стимулируется отрицательной педагогической оценкой в отношении средне-слабых.

В-в отличается от К-ной лишь тем, что он считает: «надо, чтобы было все тихо. Хорошо, если знает мама, что я получил за ответ, она поможет». Далее он очень симпатично описывает свое состояние переживания успеха или неуспеха — «когда я получу «хор», то я еду в трамвае и думаю: скорей бы трамвай шел, чтобы скорее сказать маме, а когда получу «неуд», то я хожу по Финляндскому вокзалу».

Один из самых дезорганизованных школьников группы, на которого, казалось бы, оценка совершенно не действует, говорит, что ему безразлично, можно и всем говорить, «что я получаю за ответ, можно и не говорить». Маме, однако, он признается, что «если я получаю за ответ «хор», то я еду скорее домой, а если «неуд», то шатаюсь по школе».

В этих материалах очень хорошо показана сложность отношений школьников к педагогической оценке и переживаний, ею вызываемых, именно вследствие того, что ее подлинное развитие не ограничено лишь сферой урока и взаимоотношений учителя и ученика, но что оно расходится концентрическими кругами все шире и глубже, захватывая в радиус своего действия детские коллективы, с одной стороны, семью, с другой. При этом в отношении детского коллектива к отдельным школьникам обнаруживается дифференцированный способ воздействия в связи с уровнем и типом успешности. В свою очередь, школьник, исходя именно из этого, формирует свое отношение к другим школьникам. Весьма интересно отметить, что исследование семейно-бытовых условий школьников показывает аналогичную зависимость оценочных отношений в семье от формы и способа развития педагогической оценки в школе.

3. Учебная самооценка школьника в отношении к педагогической оценке

Мы указывали ранее на то, что школьник формирует представление о собственных знаниях, успехе или неуспехе не только по фиксированному учету успешности в конце четверти, но и по отдельным парциальным оценкам в процессе урока. Чем выразительнее, конкретнее, индивидуальнее парциальные оценки, тем в большей мере ориентируется школьник. Это положение уже стало ясным из предыдущего. Его можно проверить также в отношении

соответствия учебной самооценки и педагогической оценки. Для этой цели мы провели в конце сентября 1933 г. опрос среди всех школьников экспериментального класса по вопросу о том, кто чувствует себя слабым по какому предмету, причем этот вопрос мотивировался подготовкой к организации групп самопомощи, проводимой в школе.

Обнаружилось три типа отношений между педагогической оценкой... и самооценкой: а) совпадение отрицательной педагогической оценки и самооценки, б) на неуспеваемость указывается в самооценке при отсутствии этих указаний в четвертной педагогической оценке, в) на неуспеваемость указывается в педагогической оценке при отсутствии этих указаний в самооценке. Весьма любопытным оказывается распределение этих типов взаимоотношений между школьниками различных уровней успешности.

Как и надо было полагать, у особо успевающих мы не встречали указания на неуспешность ни в педагогической оценке, ни в самооценке. У средне-сильных 46% случаев падает на совпадение отрицательной педагогической оценки и самооценки, чем подчеркивается объективный характер их самооценки, отражающий тенденцию развития педагогической оценки (так как она была им еще неизвестна в учетной форме); затем 40% относится к указаниям неуспеваемости и 14% — к указаниям слабости через самооценку...

Чрезвычайно характерным результатом являются показания по устойчиво средней группе, у которой 80% всех случаев слабости знаний указываются не самими школьниками (самооценкой), а педагогической оценкой. На долю самооценки падает лишь 9%, а совпадение педагогической оценки и самооценки встречается лишь в 11% случаев. Сравнивая результаты средне-сильной и средней групп, мы должны быть поражены их значительным различием. У средне-сильных совпадение педагогической оценки и самооценки достигает 46% случаев, а у средних — лишь в 11%! У сильно-средних педагогическая оценка объемнее лишь в 40% случаев, а у средних — в 80%. Это указывает, что средние по сравнению со средне-сильными значительно меньше ориентируются в собственных знаниях и уровне их развития. Причину этому мы склонны искать не столько в особенностях умственного развития самого школьника и во внешкольных условиях (среда), сколько в ситуации самого учета успешности урока, опроса, где, как мы ранее показали, средний школьник оценивается (парциально) наиболее неопределенно, что не способствует правильному осознанию им своих знаний и необходимых средств развития, т. е. формированию объективной самооценки.

У средне-слабых мы имеем картину, более приближающуюся по своему типу к средне-сильным. Совпадение педагогической оценки и самооценки мы обнаруживаем у них в 26% случаев (11% — у средних), большую объемность педагогической оценки по сравнению с самооценкой — в 64% случаев (по сравнению с 80%

у средних), большую объемность самооценки — в 10% случаев. У слабых полностью отсутствует самооценка слабости.

Из этого материала, подлежащего дальнейшей проверке и опробованию, можно вывести известное заключение о том, что у всех групп школьников недостаточно развито многостороннее осознание собственных знаний и отсюда представление о сильных и слабых сторонах своей учебной работы. Это мы склонны объяснять рядом причин, но наиболее существенной из них является прежде всего уровень ориентационного содержания оценки на уроке, степень его мотивированности, конкретности, индивидуальной направленности. Что это так, показывает значительно лучший результат, полученный нами в отношении сильно-средних по сравнению со средними, поскольку первые оценивались парциально преимущественно положительно, в то время как средние — неопределенно. Даже отрицательное воздействие в его односторонней форме, примененное к средне-слабой и слабой группам, более продуктивно в отношении самооценки, нежели неопределенная оценка средних. И в этом случае мы обнаруживаем, насколько глубоко преобразующим является действие педагогической оценки, влияющей на степень отображения в сознании школьника собственного уровня развития.

V. Изучение семейно-бытовой среды учащихся в связи с проблемой педагогической оценки

Задачей данного исследования является изучение влияния оценочных стимуляций школы на изменение отношения родителей к школьнику и отношения ребенка к учебно-производственной деятельности в семье.

Изучение социально-классовой среды имеет богатую историю в области разрешения принципиально-теоретических и методических вопросов, относящихся к проблемам одаренности, трудного детства и др.

В связи с изучением общей проблемы психологии педагогической оценки делается попытка наметить основные пути дифференцированной организации воспитательной работы в классе.

Обследованием были охвачены учащиеся VII класса в количестве 40 человек. По социальному положению испытуемые распределяются так: 22 человека — дети рабочих, 16 — дети служащих и 2 человека — дети крестьян. По возрастно-половому составу: 29 девочек, 11 мальчиков в возрасте от 14 до 16 лет.

1. Сооценка педагогической оценки семьей

Экспериментальный материал изучения сооценок семьи дает возможность выделить два типа отношения родителей к оценке школьной успешности.

Первый тип. Высокий уровень требований к школьной оценке. Родители воспринимают школьную оценку как объективный показатель уровня успешности учащегося, характеризующий все особенности и возможности ребенка в отношении психического развития и поведения.

Первый тип разделяется на две группы: а) положительная сооценка отрицательной оценки, т. е. родители принимают и отрицательные и положительные формы оценки как соответствующие уровню успешности школьника, б) отрицательная сооценка положительной оценки; т. е. родители последней группы отрицательно относятся к положительной оценке, при которой был допущен либерализм со стороны педагога. Последняя группа в количественном отношении чрезвычайно немногочисленна (7,3%). Наибольшее количество отношений к оценке первого типа падает на следующие учебные группы: сильные, средне-сильные, средние. Сравнительно меньшее количество случаев падает на средне-слабую и слабую

группы. Таким образом, огромное большинство родителей предъявляют высокие требования к школьной оценке.

Второй тип. Пониженные требования к школьной оценке. Эта группа мотивированно отрицает объективность школьной оценки, подчеркивает случайный характер оценки. Оценка с данной точки зрения указывает только на прилежание ученика, не раскрывает особенностей его развития. Вот пример тому: «Отметка не показывает способностей, сама училась в гимназии, знаю. Иногда у нас тупые получали пятерки, а лучшие ученики — двойки; плохие ученики всю ночь сидят, зудят, зудят и так пятерки получают».

Другие подчеркивают необъективность педагога в оценке школьной успешности: «У некоторых педагогов любимчики бывают, вот они и ставят «хорошо» — надо и не надо».

В количественном отношении последний тип немногочислен (13,7%) и охватывает родителей средне-слабой группы учащихся.

Тип сооценки школьной успешности определяет отношение родителей к ребенку. Первый тип существенно изменяет отношение к ученику, подробнее формы и характер отношения мы разберем дальше. Второй тип не меняет обычного отношения к ребенку. Это обстоятельство объясняется природой сооценки этого типа. Центр ее не ученик, а воспитатель, школа, поэтому родители второй группы не регулируют учебный режим школьника и школьную успешность учащихся.

Положительную сооценку мы можем выявить на основе анализа мер поощрения и взыскания, применяемых к школьнику в семье. Отрицательная оценка вызывает со стороны родителей данного типа систему мер порицания и, наоборот, положительная оценка — систему мер поощрения.

Обследовательский материал вскрывает различные формы поощрения: 1) договор между родителями и учеником: «Если будешь хорошо учиться — куплю велосипед», «Мы с ним договорились: если будет хорошо учиться — куплю перочинный нож и фотоаппарат». Приведенные примеры указывают на планирующий характер мер поощрения в семье. Все формы поощрения тесно связаны с учебной работой; 2) другие, наиболее многочисленные формы поощрения носят эпизодический характер: «За хорошую отметку покупаю билет в театр, кино, деньги даю, книги покупаю и лакомства дарю», «Когда получит хорошую отметку, брат ее хвалит, портфель купил, а вообще больше хвалит», «Когда хорошо учится, делаешь что-нибудь: купишь что по мелочи», «Когда «хорошо» получит, приходится давать деньги на билеты в кино, поощряем больше словом».

Формы поощрения школьной успешности выражают собой положительное отношение к школьнику родителей, которые связывают поощрение с моментом получения положительной оценки.

Формы поощрения, применяемые семьей, чрезвычайно разнообразны. Покупают билеты в театр, кино, дают деньги для приобретения любимых книг, вещей. Покупают лакомства, конфеты, широж-

ное, пудру, духи, краски, альбомы, музыкальные инструменты, гитары, балалайки. Дарят отрезы на платье, костюмы, перочинные ножи, фотоаппараты, конструкторы деревянные, металлические. Дарят предметы спорта: коньки, лыжи, шахматы, шашки; устраивают живой уголок, рабочую комнату, дарят тиски, станки, инструментарий по обработке дерева. Освобождают на определенное время от работы на кухне, от уборки помещения.

Формы психологического поощрения: хвалят, одобряют, показывают как пример перед другими членами семьи и жильцами дома.

Отрицательная оценка создает отношение порицания со стороны родителей по отношению к ребенку:

«Получит «неуд» — просишь дать объяснение, поругаешь немного», «Когда получит «неуд» — применяем наказание, ничего не покупаем, никуда не пускаем до тех пор, пока не исправит «неуды», «Когда получит «неуд», ругаю, ставя в пример себя: вот, смотри, мать плохо училась и неграмотная», «Получит «неуд» — поворчу, другие шутя подсмеиваются, говорят: «Простись с подарками», «Когда получит «неуд» — волнуется, дадим успокоиться, потом поговорим, больше внушаем», «Неудовлетворительно» когда получит, бить не бьем: сдачи даст; поругаем денечка 2—3», «Придет с плохой отметкой, поругаем немного, иногда шлепки даем, лишаем обещанного».

На основании изучения материала обследования можно указать следующие формы порицания, применяемые родителями: лишают прогулки, лишают обещанного, ругают, ворчат, наказывают, запирают в комнату, не дают обеда, убеждают, подсмеиваются, угрожают.

В системе применения форм порицания и поощрения намечаются различия. Меры поощрения не применяются частью родителей по принципиальным соображениям: «Вообще, стоит ли поощрять? Если школа поощряет, этого достаточно», «Я ей ничего не обещаю, если плохо будет учиться — и гостинец не поможет», «Не поощряем, покупаем, что ему надо... не поощряем».

Таким образом, основной мотив, снимающий поощрение в семье, есть убежденность в отсутствии эффективного влияния поощрения на школьную успешность.

Другая группа родителей в принципе не возражает против применения мер поощрения, но все же не применяет некоторых форм поощрения, связанных с затратой материальных средств.

И наконец, последняя группа родителей, которые поощряют по принципиальным соображениям. Поощрение, с точки зрения этих родителей, является эффективной формой, поднимающей успеваемость и качество учебы.

В количественном отношении описанные группы распределяются так:

- | | | |
|---|-------|-----------|
| 1) поощряют по принципиальным соображениям | 52% | родителей |
| 2) не поощряют | » | » |
| 3) не поощряют по материальным соображениям | 18,2% | |

Применение мер поощрения и взыскания в связи с классной дифференцировкой по уровню успешности представляется в следующем виде. Сильные и слабо-средние учащиеся поощряются больше (сильные — 100%, средне-слабые — 78,3%), чем остальные учащиеся. Второе место занимают сильно-средние — 66,6%, слабые — 20%, и последнее место занимают средние учащиеся — 16,6%. Приемы порицания применяются в большей мере к средним учащимся (100%), затем следует в порядке снижения слабая группа (80%), средне-слабая (78,3%), сильная (66,6%) и, наконец, средне-слабая группа (60%).

Данные статистической обработки вскрывают несоответствие между уровнем успешности и мерами порицания и поощрения средних и слабых учащихся. Средний учащийся меньше поощряется и больше порицается, хотя по уровню успешности средние учащиеся превосходят слабых.

Это обстоятельство станет ясным, если мы укажем на мотивы поощрения ученика. Приведенные выше примеры показывают, что поощряются дети в семье в тех случаях, когда они получили хорошую отметку, стали лучше учиться, т. е. поощрения рассчитаны на случай продвижения учащегося в учебной работе школы. Средняя группа характеризуется константностью оценки (круглый год — «удовлетворительно» и редко — «хор» и другие лучшие отметки), поэтому поощрения у этой группы незначительны. Здесь следует оговорить понятие константности оценки: мы отнюдь не хотим приписать ее личным качествам ученика, наоборот, это понятие вытекает из истории и способа оценочных стимуляций в школе и семье.

Для слабых учащихся «удовлетворительно» уже продвижение. Условия стимуляции слабого ученика в процессе занятий таковы, что он в центре внимания педагога, это диктуется его очередной задачей, поэтому условия продвижения слабого созданы, следовательно, он больше поощряется в семье.

Примером может служить один слабый ученик, который при соответствующей стимуляции школы и семьи исправил к концу четверти 10 «неудов» на удовлетворительную отметку. Соотношение мер порицания и поощрения средне-слабых и средне-сильных почти одинаково: у средне-сильных 66,6% — поощрение, 60% — порицание; у средне-слабых поощрение — 73,3%, порицание — 78,3%. У средне-сильных больше мер поощрения, у средне-слабых — мер порицания. Перевес средне-сильных в сторону поощрения объясняется высоким уровнем успешности, но большой уровень отрицательной оценки объясняется неравномерностью темпа учебной работы. У средне-слабых порицание превышает поощрение потому, что в пределах этой группы есть учащиеся, которые по своим тенденциям успешности близко подходят к слабой группе, — они и создают превышение отрицательных мер воздействия. Другая группа средне-слабых по своим возможностям развития имеет тенденцию повышения; поэтому они обеспечивают относительно высокий уровень мер поощрения.

Соотношение мер воздействия сильной группы крайне отличается от всех остальных групп: меры поощрения здесь стоят выше на 33,3% над мерами порицания..

2. Изменение поведения учащегося в связи с оценкой

Оценка школьной успешности не только формирует отношение родителей к школьнику, но и преобразует поведение и отношение учащегося к родителям и учебной работе. Формы оценочной стимуляции успешности ученика создают ситуацию переживания оценки.

Особенно переживания оценки учащимися в связи с классной дифференцировкой школьника по уровню успешности иллюстрируют следующие данные.

Учащиеся средне-сильной и средней групп одинаково переживают формы положительной и отрицательной оценки (100%). Сильные, средне-слабые и слабые группы внутри разделяются на учащихся, переживающих и не переживающих оценку. В сильной группе переживают положительную оценку 51,6% учащихся, отрицательную — 16,4%, не переживают оценку 33,3%. В средне-слабой группе переживают формы положительной и отрицательной оценки 85,5% учащихся, не переживают — 14,4%. В слабой группе переживают оценку 80% учащихся, не переживают ее 20%. Большинство учащихся переживают оценку.

Качественная характеристика содержания и форм переживания зависит от особенностей характера ребенка и типа оценочных стимуляций. В данной работе нас интересуют последние.

Отрицательная оценка вызывает у ряда испытуемых аффективное состояние, которое нередко создает ситуацию конфликта.

Приведем примеры из протоколов: «Неуд» когда получит, злится, недоволен всем, даже драться лезет», «Получит плохую отметку — хоть не подходи: ругается, младших дерет».

Низкая оценка уровня успешности изменяет обычный способ общения школьника в семье: «Неуд» получит, сделается недовольным и неразговорчивым»; «Неуд» вызывает подавленное состояние, молчит, замыкается». В других случаях низкая оценка вызывает отрицательные эмоциональные переживания: «Неуд» получит, сразу по лицу видать что-то неладное, бывает, и поплачет», «Приходит когда с «неудом» — делается печальным».

Отрицательная оценка, далее, стимулирует учащегося к работе: «Неуд» получит, делается скучным, но зато здорово занимается, если знает, что ему поставили правильно», «Получит «неуд» — плачет, потом сидит хорошо, отгонять от работы приходится».

Отрицательная оценка успеваемости школьника изменяет характер его эмоциональной деятельности, поведение и отношение учащегося к семье в форме, описанной выше.

Однако из этого материала нельзя сделать отрицательный вывод по отношению к этому типу оценки; наоборот, различные формы отрицательной оценки имеют положительную значимость, которая содержится в стимулирующей ее роли по отношению к учебной деятельности школьника.

Положительная оценка создает ситуацию успеха. Успех переживается в форме положительной эмоциональной деятельности («Хорошая отметка повышает у него настроение», «Получит «хорошо» — радуется, веселится, прыгает до потолка», «Любит похвалиться, показать хорошую отметку в тетради»); положительная оценка вызывает эмоциональное переживание: улучшает настроение, повышает жизнедеятельность, поднимает учащегося в глазах членов семьи. Таким образом, оценка глубоко захватывает детскую личность».

3. Проблема самостоятельной работы школьника в связи с уровнем успешности

В этом разделе мы попытаемся выяснить влияние оценки и уровня успешности школьника на изменение отношения родителей к учебно-производственной деятельности школьника в семье.

На основе анализа экспериментального материала можно наметить три типа отношений родителей к учебной работе школьника.

Первый тип: индифферентное отношение к подготовке домашних заданий. Он характеризуется отсутствием со стороны родителей активной помощи и заботы об организации учебно-производственного режима школьника в семье. К причинам отсутствия руководства относятся:

1. Недостаточность образовательного уровня родителей: «Готовит уроки сам, помогать некому, сама не разбираюсь в предметах, которые он проходит», «Готовит уроки сама, за помощью не обращается, знает, что я ничего не знаю».

2. Чрезмерная трудовая нагрузка родителей: «Уроки готовит сам, ему не помогает муж, потому что много занят на работе, а я сама неграмотная».

3. Неумение руководить занятиями учащегося: «Да еще потому не помогаю, растолковать не умею и нервничаю, когда он что-нибудь не понимает».

4. Неосведомленность родителей относительно уровня успешности школьника: «Уроки делает каждый день, самостоятельно, не обращается за помощью, по каким предметам не успевает — не знаем; велим заниматься, ничего не говорит об отметках — значит ничего» (слабая ученица).

5. Высокий уровень успешности и достаточное прилежание учащегося в учебной работе в семье: «Я не касаюсь, она сама готовит, знаю, что она хорошо успевает, старается, поэтому не касаюсь».

«Он хорошо сам дома занимается, и в школе его хвалят, поэтому не касаемся, приходится иногда заставлять, чтобы он сходил погулять».

6. Отсутствие потребности со стороны учащегося в руководстве со стороны родителей: «Уроки готовит регулярно, но нет старания, недавно получила «неуд», вот теперь зубрит. С ней никто не занимается. Сама виновата, что не обращается за помощью, могли бы помочь. Все дети старшие хорошо учились, хотя мы никогда никому не помогали, думали, и эта также».

7. Негативное отношение к руководству как результат отрицательного отношения учащегося к учебной работе: «Регулярно не готовит, дома не занимается. Сяду с ним задачи решать, а он начнет книги бросать или говорит, что это не надо», «Уроки никогда не готовит, говорит — не задают. Справлялась у учительницы, оказалось, задают — соврал. За уроки не посадить, иногда обувь прячу, чтобы на улицу не сбежал от уроков; уговаривать его по-человечески стану — учись, скажу, но слова не помогают; тогда запираю комнату — он, того гляди, дверь ломает, стучит, орет. Мы руками махнули на него».

Таким образом, тип индифферентного отношения родителей к руководству и организации учебно-трудового режима школьника в семье формируется: осведомленностью или неосведомленностью относительно уровня успешности в школе, степенью прилежания учащегося к домашней учебной работе, историей обучения старших детей в семье (см. п. 6), отношением учащегося к руководству со стороны родителей, выражающимся или в негативной, или в положительной форме, уровнем образования и педагогическими возможностями родителей и степенью их трудовой загруженности.

Второй тип: руководство по форме, а не по содержанию. В противоположность первому здесь организуются внешние условия учебного режима школьника, но не регулируется процесс подготовки конкретного задания, а лишь проверяется факт начала и конца работы.

Родители этого типа проверяют результат выполнения (формально): «Готовит уроки самостоятельно. Мы только проверяем — сделала она или нет», «Уроки готовит, как придет из школы; помогать не помогаем, но всегда спрашиваю: «Готовы ли уроки?» — всегда сама подойдет и похвалится — смотри, говорит, сделала уроки».

Оказывается, по требованию учащегося, эпизодическая помощь: «Помогают выполнять уроки братья и сестры, отец иногда, тогда, когда что-нибудь непонятно. Помогали по физике, русскому языку; мое дело — согнать с работы, когда, вижу, устала», «Всегда готовит сама, заставлять не приходится; иногда обратится за помощью по математике, русскому языку. Больше готовит сама».

Основными причинами возникновения такого типа руководства являются: отсутствие достаточного образования, перегрузка родителей работой, прилежание учащегося в учебной работе. Положи-

тельная сторона данного типа заключается в том, что, несмотря на недостаточные образовательные и прочие возможности, родители следят за учебным режимом школьника и организуют эпизодическую помощь через других членов семьи.

Третий тип: активное отношение родителей к проработке домашних заданий. Третий тип характеризуется стремлением оказывать систематическую помощь в подготовке домашних заданий в различных формах: систематическая проверка выполнения задания, тренировка по общеобразовательным дисциплинам, контроль успешности ученика в школе и т. д.

Рационализируется трудовой режим в семье: «Всегда справлюсь, какие уроки задают, что надо решить по математике, что сделать по русскому и т. д. Каждый день вместе с ним приготавливаем уроки. Я даже люблю этим делом заниматься», «Уроки готовит ежедневно, сестра с ним всегда занимается, я ее прошу; делает с ним диктовки, задачи решает, говорит, лучше стал заниматься».

Связь типов руководства домашними заданиями учащихся с классной дифференцировкой представляется в следующем виде (см. табл. 4).

Таблица 4

Зависимость между типом руководства
и уровнем успешности, в %

Типы руководства	Группы школьников по уровню успешности				
	сильные	средне- сильные	средние	средне- слабые	слабые
I. Пассивность в руководстве	80	35	45	30	30
II. Формальное руководство	20	20	15	30	—
III. Активное руководство	—	45	40	40	70

Сравнительно большой процент саморегуляции сильных учащихся объясняется более высоким уровнем оценки и степенью прилежания к домашней учебной работе. Это положение отмечено в вышеприведенных экспериментальных материалах. Наоборот, слабые учащиеся к учебной работе вообще показывают отрицательное отношение, поэтому их родители не уверены в их добросовестном отношении к проработке учебного материала, тем более что родителей школа информирует о случаях плохой успеваемости. Таким образом, по отношению к слабым учащимся возрастает роль активного руководства. Форма активного руководства по отношению к слабым не всегда достигает положительных результатов — 30 % от общего числа их настолько сопротивляются этому руковод-

ству, что родители вынуждены по отношению к ним смягчать требования.

Второе место в отношении уровня развития саморегуляции занимают средняя и сильно-средняя группы. Средние учащиеся чрезвычайно прилежны, но по уровню оценки гораздо ниже средне-сильных, поэтому требуют активной регуляции в большей мере, чем сильно-средние. И наконец, слабые учащиеся занимают последнее место по уровню саморегуляции.

Уровень саморегуляции и прилежания определяет и количество времени, затраченного на подготовку уроков.

Сильная группа отводит в среднем на проработку домашних заданий 3 ч 30 мин, средняя — 2 ч 10 мин, слабо-средняя — 1 ч 50 мин, слабая — 1 ч 30 мин и, наконец, сильно-средняя — 1 ч 20 мин. Большое количество времени на домашнюю работу отводят сильная и средние группы, что указывает на их более высокий уровень прилежания и тип саморегуляции.

Слабо-средняя и слабая группы не обладают навыками саморегуляции — их уровень прилежания наиболее низок; поэтому мы и имеем сравнительно большой процент активного руководства со стороны родителей. Время, отведенное на приготовление уроков дома, связано с типом регулирования работы учащихся родителями.

Сильно-средние учащиеся в большей мере руководятся родителями, чем ученики сильной и средней групп, — руководство их идет в плане организации режима, поэтому времени, отводимого на занятия дома, у них меньше, чем в остальных группах. Вместе с тем большую часть времени дома средне-сильный учащийся тратит на внеучебную работу, связанную с его интересами, которые чрезвычайно разнообразны, тогда как в средней и сильной группах мы этого не замечаем: большую часть домашнего времени последние отводят на учебную работу.

4. Влияние оценки на формирование коллективных связей

В предыдущих разделах мы проследили влияние оценки на формирование отношения семьи к учащемуся и учебную деятельность его в семье. Мы также выяснили особенности изменения отношения учащегося к школьной работе в связи с оценкой.

Изучение семейно-бытовых условий показало существенную роль оценочных стимуляций в образовании коллективных связей школьников. Анализ экспериментального материала устанавливает следующие особенности в характере товарищеских связей.

Группы сильная и слабая, различающиеся полярностью оценки, оказываются тождественными в характеристике коллективных связей. Можно их назвать группами слабого контакта. Их коллек-

тивные связи характеризуются внешней обращенностью, т. е. тесные связи этих групп с другими учащимися если и имеются, то в незначительном количестве и чисто внешние (общее пользование учебником и другими пособиями). Товарищеские связи этой группы находят свое место вне школы или вне своего класса.

Характер внешней обращенности у сильной и слабой групп имеет некоторые различия. Товарищи у сильной группы по возрасту старше, число их невелико. Основа общения сильных с товарищами — общность интересов (области техники и т. д.).

Отмечается избирательный подход учащегося и родителей к выбору товарищей. Приведем примеры: «Товарищ у него из радиотехникума, все орудует с ним у радиоприбора, ходить в квартиру мы ему не запрещаем, товарищ у него хорошо учится, хороший», «Товарищ у него один, мальчик из VII класса, говорит, что это его задушевный товарищ, бывает не так часто, придет, поговорят, почитают, пойдут погуляют», «Товарищ у него Н. из VII класса. В квартиру товарищи почти не ходят. Я не разрешаю ходить, если придут, поговорят, почитают, уходят на улицу».

Таким образом, товарищеские связи сильной группы характеризуются внешней обращенностью коллективных связей с полноценной направленностью, стойкостью связей, ограниченным количеством и избирательным подходом к товарищам.

Слабая группа слабо связана со средне-слабой группой; это связь, вынужденная необходимостью пользоваться общими учебными пособиями. Для слабой группы, как и для сильной, типична внешняя обращенность. 40% товарищей у слабой группы не учащиеся, а если и учащиеся, то с низким уровнем успешности; по возрасту — или однолетки, или моложе обследуемых. Основа общения педагогически неполноценна. «Товарищи у него со двора, курят, ругаются, не учатся. Дом не посещают, встречаются только на улице; сколько раз говорю: оставь ты этих товарищей, нет — ничего не выходит», «Подруги ее мне не нравятся; настраивала ее против подруг, скандалила — ничего не вышло; ее подруги губки красят, глазки подводят. Подруги моложе ее. Иногда записочки от мальчишек получают; дома оставляю».

По степени постоянства и прочности товарищеских связей вслед за сильными идет средне-сильная группа, которая имеет прочный реальный контакт со средне-слабой группой; средне-слабая находится в действительном контакте со средне-сильной группой. Факт товарищеских связей между средне-сильной и средне-слабой группами объясняется общностью интересов некоторого числа учащихся этих групп. Средне-слабая группа имеет тенденцию по своим возможностям приблизиться к средне-сильной группе. Следовательно, здесь налицо общность интересов и, возможно, одинаковый уровень оценки.

В количественном отношении товарищеские связи средне-слабой группы выражаются в следующих цифрах: связь внутри самой группы — 35,5%, связь вне группы: со средней — 14,2%, с сильной

и слабой — по 7,1%. Наиболее тесная связь средне-слабой группы существует внутри группы; внешняя связь есть со средней группой...

Средние учащиеся связаны в незначительном количестве (17%) со средне-сильной и средне-слабой группами (14,2%).

Приведенные факты требуют объяснения. Почему наиболее распространено товарищество в промежуточных, переходных группах по уровню успешности? Прежде всего, потому, что тенденции развития успешности и оценки в этих группах приближаются одна к другой, и, во-вторых, вследствие общности внешкольных интересов.

Наиболее широкие и глубокие коллективные связи обнаружены в средне-слабой группе — она связана со всеми группами. Группа средне-слабых по своему составу разнообразна. Для нее характерна тенденция развития успешности как в сторону средних и средне-сильных, так и в сторону слабых; но типичные коллективные связи этой группы относятся к средней группе или носят внутригрупповой характер. Средне-слабая группа превосходит остальные и по количеству входящих в нее учащихся; ученики этой группы одноклассники. Основа общения — приготовление уроков, чтение интересной литературы, игровая деятельность, занятие техническим трудом и т. д.

Средние учащиеся характеризуются слабым товарищеским контактом внешнего и внутреннего порядка. Средние связаны только с сильно-средними (17%). Основа их общения — исключительно учебная работа...

Влияние оценки на изменение коллективных связей огромно. Оценка оказывается не только показателем уровня успешности, но существенно формирует и отношения в классном коллективе.

Мы далеки от того, чтобы объяснить формирование отношений в классном коллективе исключительно оценкой: основа этого формирования есть содержание и организация педагогического процесса, оценка выступает лишь одним из существенных компонентов, формирующих коллективные отношения учащихся на фоне педагогического процесса.

Оценка может создавать конфликтные отношения в детском коллективе между учащимися и учителем.

Наш материал показывает, что классный коллектив распадается на несколько ярусов по уровню оценки. Каждому уровню оценки соответствует и свой определенный тип коллективных связей. Сильные и слабые совершенно отчуждены от глубокого общения и товарищества внутри своего класса. Средние учащиеся слабо связаны со средне-сильными. Средне-слабая группа связана со всеми группами, но больше всего у нее связей внутри своей группы.

Разрыв коллективных связей в группе представляет затруднения для педагогического процесса в деле коммунистического воспитания, воспитания коллективизма. Однако из этого материала совершенно неправильно было бы сделать вывод о том, что оценка

вообще не нужна в учебной работе; наоборот, роль оценки должна возрасти. Оценивание должно быть тщательно спланировано по отношению к каждой детали педагогического процесса.

Потенциальные возможности отдельной группы чрезвычайно богаты, весь вопрос в умелой систематической стимуляции учащегося в плане осуществления всех его способностей. Так, например, в среде слабо-средних есть художники, музыканты, конструкторы, интересующиеся чтением, и т. д. Часто педагог не знает о них, между тем как подобные факты открывают большие возможности в плане воспитания пролетарского коллективизма.

В заключение мы должны сделать следующие выводы. Оценка влияет на изменение отношений родителей к учебно-трудовой деятельности школьника. Педагогическая оценка выступает основой развития отношений семьи к ребенку. Формирование отношений идет не непосредственно, а опосредованно через типовые особенности самооценок школьной успешности. Большинство родителей положительно соценивают школьную оценку, тем самым создавая все организационные воспитательные предпосылки для повышения уровня успешности.

Отрицательная оценка всегда связывается с ситуацией порицания в семье, и, наоборот, положительная оценка означает отношение поощрения ребенка со стороны семьи. Так изменяются отношения в семье через посредство школьной оценки.

Формы педагогической стимуляции глубоко затрагивают и личность подростка, изменяя отношение его к родителям, членам семьи, к домашней учебной работе. Педагогическая оценка создает ситуации переживания, изменяет интеллектуальную деятельность и эмоциональную направленность.

Отрицательная оценка как фактор, стимулирующий подростка к работе, имеет положительную значимость. Педагогическая оценка является основой формирования отношения родителей к организации и регулированию учебно-производственного режима школьника в семье.

Типы руководства домашней работой учащихся определяются уровнем успешности школьника, степенью прилежания его в работе, уровнем самостоятельности в работе, образованием, трудовой нагрузкой родителей.

Средовой материал даст возможность установить три типа отношения родителей к проработке учебных заданий детьми. Наиболее активное руководство осуществляется по отношению к слабым учащимся, потому что уровень успешности и степень прилежания их низкие.

Наибольший процент родителей пассивного типа регуляции встречается среди родителей сильных, средних и средне-слабых учащихся, потому что уровень успешности и прилежания у сильных и средних высок; следует особенно подчеркнуть высокий уровень прилежания у средних учащихся.

В отношении средних и средне-слабых руководство со стороны родителей недостаточно, а эти группы нуждаются в активной помощи не менее, чем слабые; особенно это относится к средне-слабой группе. Школа... должна обратить внимание родителей на организацию активной помощи средним и средне-слабым. Следует убедить родителей в неправильности взгляда, будто бы прилежание учащихся делает излишним оказание им помощи при подготовке домашних заданий, а точно так же дать определенные практические рекомендации по организации самостоятельной работы учеников, режима их сна и отдыха.

Большой процент детей не получает помощи со стороны родителей, но испытывает в связи с этим большие затруднения.

Педагогическая оценка существенно изменяет и коллективные связи. Материал обследования дает возможность установить зависимость между уровнем оценки и образованием коллективных связей.

Анализ школьной успешности позволяет разделить учеников на ряд групп...

Сильная и слабая группы характеризуются меньшей включенностью в отношения внутри классного коллектива. Наиболее богатой группой в смысле товарищеских связей является средне-слабая группа, которая в большей мере объединена внутренними связями; внешние связи имеются у нее со средней группой и в незначительном проценте с остальными группами.

Таким образом, педагогическая оценка выражает всю систему отношений школьника и родителей на основе учебно-воспитательной деятельности ребенка.

VI. Оценка педагога школьником

1. Общие моменты взаимооценки

В ряду многообразных следствий педагогической оценки находится и обратная оценка педагога учеником. Прежде всего это относится к оценке отношений педагога к личности школьника. Мы ранее указывали на то обстоятельство, что подросток не всегда может самостоятельно дифференцировать педагогическую оценку от педагога, профессиональное отношение педагога от его личного отношения к себе. Очень часто педагогическая оценка носит для него персонифицированный характер. Отсюда отношение к предмету очень часто опосредствуется отношением к педагогической оценке, а отношение последней выступает вместе с тем формой личного отношения к педагогу. Эти моменты персонификации можно проследить в ряде случаев.

Совершенно очевидно, что здесь материалом не являются экспериментальные данные, так как прямое изучение этого вопроса педагогически недопустимо. Нам пришлось для изучения этого вопроса пользоваться наблюдениями за школьниками в их внеклассном общении. Так, например, сильный ученик К-ский говорит своему товарищу на одной из перемен в период четвертного учета: «Понимаешь, мне грозят «неуды» по немецкому и географии. По географии жалко — интересный предмет, а немецкий — меня ненавидит!» В этот разговор эмоционально вмешиваются С-ва и А-ва, говоря: «А у нас будут «неуды» по музо. Мы не выступали с танцами на конкурсе, и она (преподавательница) на нас рассердилась». Средне-сильный ученик А-в тоже предсказывает себе «неуд» по немецкому языку: «Она все в журнал заносит, кто ей вопросы на уроке задает». Особенно возбуждал оценочное осуждение преподаватель Х., воздействовавший весьма спорными педагогическими приемами на школьников (в дальнейшем он был освобожден от работы в этой школе). Про него на покласном совете ученический представитель сказал: «Он старается поступать так, чтобы спутать ученика. Поддакивает тогда, когда ученик говорит неверно... Ученик думает «правильно», а потом оказывается «неправильно». Про этого же учителя средне-слабая ученица Б-ва говорит своей подруге: «Он меня не спрашивал по предмету, а поставил три с минусом, как в прошлую четверть. А теперь я лучше знаю. Зато поднимать руку боюсь. Он ведь всегда говорит: «Мне ваших рук не надо, сам знаю, когда вызывать».

Аналогичные замечания имеются в отношении некоторых других педагогов: «Меня ни разу не спросил, а по контрольной работе

поставил «неуд». Хотела ему сказать, да боюсь, накричит!» Другая ученица говорит: «Пропустила много, контрольная работа «неуд», а учительница не вызывает... диктовки не было, и поставила «неуд». Вообще она нервная. Одна девочка писала записку на уроке. Она отобрала тетрадь и поставила ей «неуд».

Отношение к педагогу влияет и на активность школьников в классе, и на их самостоятельную работу. Прежде всего это обнаруживается при смене педагогов: «Был прежде хороший учитель, а теперь строгая» — или про ту же преподавательницу: «Новая — строгая учительница. Трудно стало учиться», «Теперь стало труднее учиться: педагог другой», «Новая учительница редко спрашивает». Отстающий школьник говорит: «Хотелось бы отвечать на уроке, но боюсь, вдруг да не прав, страшно, поставят «неуд», так как он ставит сразу же отметки. На других предметах не так. Перед этим была другая учительница, тогда никто ничего не делал, она не спрашивала, и отвыкли готовить уроки». Отношение отрицательного характера к педагогам отражается в высказываниях такого типа: «К педагогам редко обращаются за помощью, не хочется, к другим забоишься пойти, ругать снова начнут», «Она преподает хорошо, но ребята ее не любят, шумят, а она опытов тогда не показывает, такая злюка!» Примерами положительной оценки, являющейся в то же время весьма мотивированным отношением, могут быть следующие высказывания: «Урок проходит оживленно и интересно, некогда даже заниматься посторонним, и все слушают, никто не шумит» или «Так интересно рассказывает педагог, что хочется самому дома почитать».

Весьма интересным фактом своеобразного критицизма, характерным для отношения средне-сильных и средне-слабых школьников к некоторым педагогам, является понимание педагогом школьника и школьником педагога. Эта тема с большим талантом раскрыта в рассказе, написанном типичным средне-сильным учеником VI класса В-вым.

Фабула этого рассказа такова: «Ученик образцовой школы едет утром по улицам Ленинграда, перескакивая время от времени с «колбасы» одного вагона трамвая на другой. Мозг его не уставал работать, изобретал новую отговорку для учителей. Потерял тетради, забыл уроки — нет, это всем известно, это очень избитая причина. Вдруг глаза блеснули, рот скривился, и радостная улыбка передернула лицо. Его маленький, но уже хитрый и проворный мозг нашел выход: умерла сестренка (которой никогда, кстати, не было); весь вечер были доктора, от горя заболела мать...» Далее описывается, как ученик с опозданием приходит в школу, проделывает ряд издевательских шуток по дороге с маленькими учениками и входит в класс.

«Эх, опять ты опоздал, Арсеньев! — делает замечание низкая, худая учительница, которой уже показан за спиной кулак. — Отвечай урок!» — «Ах, Мария Антоновна, у меня вчера вечером сестра умерла, мать с горя заболела». — «Бедный мой, — заговорила скорбным голосом учительница. — Зачем же ты в школе? Ты бы дома посидел, мать утешал, а то страдает бедная...» — «Да, да», — заговорил Васька, радуясь, что ловко провел учительницу, и думая о том, как выпорот его сегодня отец за украденную драйку. Он сел на парту и начал шептаться с соседом... Неожиданно Вася услышал свою фамилию. Учительница спросила у него, что надо поставить на конце слова «конь». «Мягкий знак», —

«Вот это — примерный мальчик: сестры, бедной, лишился, мать больная, а он уроки учит, старается». Рука сердобольной учительницы ставит в журнал пятерку. Но Васька больше не может сдерживаться, и хохот раздается на весь класс... «Милый, нервы-то расшатались, сходи, выпей воды да и отправляйся домой». «Бедняга» качающейся походкой выходит за дверь. Очутившись за дверью, он бросается стремглав по коридору к раздевалке и свистит на всю школу. «Вот хулиганов-то сколько в школе развелось», — бросает Мария Антоновна классу. Она не подозревает, что причиной тому — ее Вася». Далее следует описание того, как ученик также «проводит за нос» мать и семью, времяпрепровождение с товарищами на улице и наступающие экзамены. «В класс вошла учительница физики, высокая и худая. Она была великолепным преподавателем и никудышным воспитателем (весьма характерное для данной ситуации оценочное суждение). «Ребята, бояться вам нечего — это самая обыкновенная контрольная работа, но надо быть внимательным». И Васька был внимательным. К концу экзаменов у него оказалось 12 «неудов» и одно «отлично» по математике».

Эпилог. Прошло 7 лет. Однажды преподавательница той школы, где когда-то учился Васька, пошла на экскурсию в лабораторию Института прикладной химии. Проходя по комнате, где готовились приборы, она вдруг остановилась. «Вася, ты здесь кем?» — радостно спросила Мария Антоновна молодого человека. «Я здесь младшим научным сотрудником, ну, а вы как живете?» Они разговорились. Уходя, она заметила Ваське: «В тот день, когда умерла твоя сестра, я почувствовала, что из тебя выйдет толк». Она так и не догадывалась, что Васькина сестра — плод его фантазии.

В этом рассказе, представленном средне-сильным школьником на литературный конкурс, в утрированной и саркастической форме показывается ситуация взаимооценивающих сторон, причем педагог здесь оказывается в незавидном положении. Все свое оценочное отношение здесь педагог строит на фикции, провокационно созданной школьником. Отсюда вся система воздействия педагога получает фиктивный результат. Педагогическая характеристика становится ложной вследствие немотивированного доверия, с одной стороны, поверхностного понимания личности школьника, с другой. Автор зло издевается над такими педагогами (хорошими преподавателями, но никудышными воспитателями), которые не умеют разобраться в подростке и правильно оценить его поступки. Эта тема оценки сторон и ошибок педагогов вследствие их черствости или, наоборот, излишней чуткости (личной симпатии) часто встречается в рассказах школьников. Ошибки педагогов часто служат мотивом к образованию того или иного отношения к педагогу со стороны класса и оцененных неверно школьников. Больше того, эти ошибки оставляют глубокий след в памяти школьника, определяя его характер, его воспоминания о школе.

Характерным симптомом проявления оценочного отношения школьников к педагогу являются наименования (клички, прозвища), которыми обозначаются некоторые педагоги. Мы не располагаем в этом отношении современными материалами, хотя нет оснований полагать, что этот школьный жаргон полностью у нас ликвидирован. Мы можем обратить внимание читателя на очень интересные произведения Н. Огнева («Дневник Кости Рябцева») и Л. Кассиля («Конduit и Швамбрания»), где ситуация взаимооценивающих сторон в советской школе первого периода ее существования показана с большим мастерством и правдивостью.

2. Мнение школьников о качествах хорошего учителя

В условиях нашего исследования необходимо было строить экспериментальные воздействия с большим педагогическим тактом, избегая всяких непосредственных вопросов об отношении к учителю, так как само исследование могло бы формировать известные возможные отрицательные оценочные отношения к учителю. Поэтому вопрос о качествах личности учителя выпал из нашего исследования, проводимого в школе, хотя нам удалось его компенсировать путем изучения воспоминаний об учителях средней школы (см. дальше). В этом отношении мы можем сослаться лишь на работу Дэвиса [1924]. Эта работа может быть использована, хотя она весьма определенно отражает идеологию американской буржуазной школы. Исследование проводилось над учениками VII класса в школе при прохождении ими программы по курсу воспитания. Им предлагалась следующая инструкция: «Вспоминая о всех учителях, у которых вы занимались, вы, без сомнения, вспомните, кто из них был лучше других. Мы хотели бы знать, что нужно, чтобы быть хорошим учителем в глазах своих учеников. Пишите о том, что вы честно думаете, не упоминайте имен. Составьте список всех положительных качеств, которые заставляли вас считать обладающих ими хорошими учителями. Составьте список нежелательных качеств, которые делали некоторых педагогов плохими учителями». Анкеты заполнили 72 ученика, причем всего было получено свыше 500 указаний отдельных качеств. Эти указания классифицируются следующим образом.

1. Индивидуальные качества: не раздражается, чувство юмора, хороший человек, ровное настроение, терпелив, спортсмен, жизнерадостный, не умест ненавидеть учеников, добрый, веселый, владеет собой, энтузиаст, приятный человек, не упрям, не придирается, великодушен, заботлив, не ленив, не сух в обращении, тактичен, серьезен, держит себя с достоинством.

2. Методы обучения: делает все возможное, чтобы ученики поняли работу; делает работу радостной и интересной; требует от учеников наилучшей возможной работы, дает им возможность выразить свое мнение; честно ставит отметки, не делает работу затруднительной, не обманывает, хорошая работа всегда находит признание; говорит приятным, понятным тоном, не один говорит в классе, заинтересован в работе учеников, не предъявляет неразумных требований; интересно рассказывает, использует на уроках много наглядных пособий, хочет, чтобы все ученики учились хорошо, не небрежен в своей работе; не подчеркивает ошибок ученика, дорожит учебным временем; хороший почерк на доске, все ученики его всегда заняты, дает не слишком много заданий; представляет ученикам некоторую самостоятельность, способен стать на точку

зрения учеников; не слишком часто поучает, стоит за прогрессивные методы в воспитании.

3. Дисциплина и управление классом: честен, не становится на чью-либо сторону; поддерживает хорошую дисциплину, не слишком строг, не прибегает к сарказму или к публичной критике, не слишком часто применяет телесные наказания; не взыскивает за малые или ненамеренные проступки; не часто оставляет учеников после урока в школе; разрешает сам вопросы дисциплины, не прибегая к директору; сумел заслужить уважение и любовь школьников; не ставит учеников в угол; требует чистоты и аккуратности от учеников; оказывает свое доверие школьникам, дает ученикам возможность объясниться.

4. Профессиональные свойства и навыки: его главный интерес в обучении, а не в себе; понимает детские затруднения, любит детей; приходит в школу вовремя, есть интересы и помимо книжного обучения, обладает здравым смыслом, готовится к каждому уроку, обладает способностями к вожачеству.

Несмотря на свой типичный буржуазный американизм, работа Дэвиса подтверждает эмпирически всем известный факт об обратной оценке педагога учениками. В его работе обращает на себя внимание весьма объективная и дифференцированная диагностика различных качеств, которыми обладает хороший педагог.

3. Воспоминания о педагогах средней школы

Однако работа Дэвиса страдает недостатком, прежде всего, в отношении простого перечисления качеств; они даны без их структурирования в сознании ученика и указания мотивов того или иного оценочного суждения. Кроме того, эти оценочные определения описывались безотносительно к той школьной ситуации, которая служила мотивом к их образованию. Мы также интересовались этим вопросом, но с точки зрения профориентационной роли педагога, его влияния на учеников в отношении выбора ими педагогической профессии. В этом плане мы изучили воспоминания студентов I курса педагогического вуза (им. Покровского в Ленинграде) в системе изучения педагогической профессиональной направленности. Исследование проводилось в течение 1932/33 и 1933/34 учебных годов анкетным методом (при преподавании психологии). Кроме студентов, значительное большинство которых незадолго до этого закончили среднюю школу, изучались педагоги начальной школы. Всего собрано было за этот период около 300 анкет с 6000 ответов на поставленные вопросы. Здесь приводятся материалы, касающиеся воспоминаний о педагогах.

Остановимся прежде всего специально на вопросе: какие качества учителя влияли на формирование отношения к учебе в средней

школе? Мы встречаем указания на то, что главнейшими качествами учителя в этом отношении являлись: «высокое общее развитие», «широкий кругозор», «мастерство в обучении предмету» (27%). Одна из наших обследуемых, отвечая на вопрос, может ли она указать педагогов, повлиявших положительно на ее дальнейшее развитие, отвечает: «Оказали влияние преподаватели химии и математики. Они дали хорошие знания. Сейчас эти предметы мне даются легко». Другие называют педагогов, которые «красочно и умело излагали свой предмет»; тот педагог вызывал положительное к себе отношение, который «хорошо владел предметом», был «очень развитым и культурным человеком», не замыкавшимся в своей специальности и обладавшим высоким общим развитием.

Вместе с этими качествами связывается и то, что данные учителя умели заинтересовать, приучали к самостоятельной работе (12%), были весьма требовательными (но не деспотичными) и настойчивыми по отношению к учащимся, обладали значительным авторитетом в школе. Указывают на преподавателя математики, который сумел вызвать интерес к своему предмету. «Всегда хотелось, — пишет студентка, — после этого быть математиком». Другая корреспондентка пишет: «Преподавательница естествознания в школе научила настойчивости в работе, быть требовательным к себе и другим». «Преподаватель математики, — пишет корреспондент, — своей строгостью дал толчок к работе и приучил к ней». Студентка, окончившая педтехникум, указывает в этом отношении на преподавателя педагогики, который «оказал большое влияние на учебу, содействовал тому, что она стала любить педагогическую работу и все время имела желание учиться дальше». В этих высказываниях подчеркивается мысль о важности методического мастерства учителя. Этот вопрос уточняет один из корреспондентов, указывая, что «хорошее или плохое отношение к педагогам связано у меня не с предметом, а с личностью самого педагога». В этом плане нужно привести замечание о том, как влияли те из педагогов, которые «давали образцы, закрепляющие надолго мысль на соответствующих вопросах», «заставляли всегда обобщать материал и самостоятельно связывать пройденный материал с живыми жизненными фактами», «умели втянуть с особым интересом всех в работу».

Положительное влияние педагога и положительное к нему отношение объясняется также и тем, что педагог справедливо оценивал учащихся, индивидуально подходил к ученикам, не выделяя в то же время «любимчиков» (11% всех высказываний). — «Особое впечатление, — пишет одна студентка, — произвел на меня математик своим чутким подходом и стремлением к тому, чтобы учащиеся знали материал». Другие указывают на то, что учителя нравились им «за умелый подход к учащимся», «за понимание психологии учащихся», «за педагогический такт», «за товарищеское общение с учащимися», «за силу воли», «спокойствие» и «умение организовать учащихся».

В этих ответах особенно подчеркивается роль педагогической оценки как фактора, устанавливающего отношение учеников к учителю. «Положительные воспоминания остались о тех педагогах, которые глубоко оценивали и проверяли знания учеников», «которые правильно характеризовали учащихся, беря не одну какую-либо сторону, а все моменты работы».

Итак, суммируя, можно установить, опираясь на наш материал, что наиболее существенными качествами, которыми педагоги воздействовали на наших корреспондентов, являлись (в ранговом порядке): а) общее высокое культурно-политическое развитие и широкий научный кругозор, б) активное отношение к предмету, побуждающее учащихся к упорной работе, в) индивидуальный подход и справедливая оценка работы учащихся, г) общительность.

Более конкретные, живые и индивидуальные качества воспроизводятся в отрицательных воспоминаниях о педагогах. Из общего количества опрошенных не ответили на этот вопрос 13% и лишь 18% указывают, что у них не было отрицательных отношений к педагогам безотносительно к предмету или к личности. В таких случаях испытуемые указывают или на исключительную жажду знаний, за удовлетворение которой они искренне признательны всем своим учителям, или на одинаковое отношение ко всем педагогам, при котором педагоги выступают безличными существами, вызывающими лишь безразличное отношение. Остальные (69%) приводят различные отрицательные воспоминания об отдельных педагогах. Дифференцируя эти высказывания, мы обнаружили в них известные типы суждений, отрицательно характеризующих личность того или иного педагога, именно: а) плох как предметник; недостаточно владеет предметом и методикой, не умеет излагать материал и заинтересовывать им учащихся (14%); б) плох как воспитатель; не умел дисциплинировать и организовать учащихся, был нетребовательным, непостоянным. Особо подчеркивается здесь несправедливость оценок, отсутствие индивидуального подхода (23%). Далее, включаются в эту группу формалисты («человек в футляре»), реакционеры и т. п., придирчивые, деспотичные, ехидные люди, выделявшие «любимчиков» и угнетавшие своим обращением большинство учеников, воспитывавшие у них чувство малоценности и неуверенности в себе (18%).

Соответственно этим типам суждений приведем отдельные высказывания из нашего материала. Так, мы встречаем указание на то, что наряду с учителями, очень глубоко проверившими и оценившими знания, встречались и такие, которые «подходили грубо, иногда не выявляя знания до конца», «ставили отметку не за знания, а за ошибки» (кто ошибся, тот, по его мнению, ничего не знает). Ссылаются на одного преподавателя математики, доходившего до того, что правильно написанную работу перечеркивал как неправильную, который уличался в этом при сравнении с другими работами; на другого преподавателя, «державшего постоянно класс в страхе «неудов», или на преподавателя, который сам «мало да-

вал, но много требовал и придирался за малейший пустяк». Вместе с тем подчеркивается как существенный недостаток и нетребовательность в учете знаний, либеральная оценка преподавателя, поскольку она не воспринимается как стимул к дальнейшей работе и не отражает действительного, фактически существующего уровня знаний.

Если при положительных оценках педагога наши студенты указывали, в частности, и на то, что эти учителя умели, «когда следует, подбодрить ученика», «подчеркнуть его достижения», «заметить его сдвиги», то в отрицательных воспоминаниях этот момент подчеркивается в прямо противоположном плане. Одна испытуемая указывает на то, что по математике она с младших классов «была хуже подготовлена и поэтому имела в этом отношении меньше успеха, почему этот предмет и менее интересовал».

В этом случае переживание неуспеха выступает важнейшим мотивом к пассивному отношению к предмету, а само переживание неуспеха вызвано объективным обстоятельством и имеет, следовательно, объективные основания... Другое дело, когда причиной неуспеха является не только и не столько действительный уровень знаний, сколько субъективное отношение преподавателя, дающего отрицательную оценку не только знаниям ученика в данный момент, но и его способностям и работоспособности... В этих случаях, как показывают наши наблюдения, переживание протекает в особо депрессивной форме, приближающейся по своему типу к различного рода невротическим явлениям реактивного порядка, связанным с развитием чувства малоценности. Так, одна из наших обследуемых указывает на одну преподавательницу, оставившую неизгладимое тяжелое воспоминание, которая «создала у меня неверие в свои способности, вообще недооценку себя в знаниях, способностях, работе. Я хуже всего относилась к ней, хотя предмет этот очень любила. Она относилась ко мне безразлично, «неуд» не ставила, но в то же время действовала угнетающе. Она имела всегда «любимчиков» в классе, а вообще плохо обращалась с учениками, кричала и т. д. ...»

Исследование Герлока в Америке [1934] и наша работа показывают, что понижение работоспособности ученика и переживание им неуспеха вызываются не только неудовлетворительной оценкой и взысканием, порицанием, но и отсутствием оценки... Так как оценка протекает в определенной ситуации общения в классе, в детском коллективе, то отсутствие оценки при одновременном оценивании других учащихся воспринимается как акт пренебрежения, тенденция к нивелировке, как не выраженное внешне отрицательное отношение. Здесь довольно ясно отражен механизм оценочного воздействия на самооценку и аффективно-волевую сферу...

Нам уже совершенно очевидна зависимость самооценки от оценки педагога, причем не только и не столько в ее фиксированной и итоговой форме, но и в виде оценочных обращений на уроке. Но при такой постановке приобретает интерес не только отметка сама

по себе, но и вся психологическая ситуация оценки, и тем самым характер отношения между учителем и учеником...

По данному вопросу наши материалы по средней школе и данные обследования Герлока совпадают. При объяснении особенностей развития успешности в средней школе одна из наших обследуемых пишет: «Хуже было с геометрией, так как не ладила с преподавателем (был груб, насмешлив над учениками)... Отчасти не любила историю (хотя имела «хорошо») из-за педагога, который давал прозвища ученикам и как хотел, так и издевался над ними (говорю о педагоге старой школы, где я училась)». Другой указывает на то, что «не переваривал одной учительницы, «лисицы» (хвалит, а поставит «плохо», и наоборот)», что наиболее отрицательными фигурами были те, кто неровно относился к учащимся, «не обращал внимания на слабых или угнетал их», выделяя в то же время «любимчиков» («Отрицательное воспоминание о педагоге в связи с его пристрастным отношением к некоторым учащимся», «Не любил одного педагога за то, что он неровно относился к учащимся, имея «любимчиков»). В связи с этим подчеркивается, что коренной недостаток этих педагогов — нечуткость к детям, непонимание их переживаний и особенностей личности, нивелировка учеников и несправедливая оценка (недооценка одних при переоценке других). Особенно сильное отрицательное впечатление оставляли те, кто «был груб с учащимся», «кричал и выставлял за дверь», «давал прозвища ученикам и издевался над ними», «ехидничал», «вел чересчур нервно опрос, держа всю аудиторию в тяжелом напряжении».

Отрицательное воздействие учителя на ученика (и вследствие этого характер воспоминания об учителе) не ограничивается, однако, лишь оценочным воздействием. Сюда же относится и отчужденность учителя от учеников («Ненавижу до сих пор педагога, сторонившегося учащихся»), формалистическое отношение к предмету, слабое владение им, неумение излагать и заинтересовывать. Если большинство учителей своим научным кругозором, системностью знаний, методическим мастерством, интересом к предмету служили примером, образцом для учащихся, то отсутствие этих качеств у учителя или недостаточное их развитие вызывает весьма определенную отрицательную оценку. Лишь в одном случае мы услышали заявление о том, что неудачных педагогов жалел («За неудачного педагога болел душой»). Обычно отрицательное отношение к этим качествам выражается в совершенно иных формах. Может здесь быть и компенсаторная установка («Смейся над теми, кто не умел поставить работу», — пишет студент, указывавший ранее на неуспешность по некоторым предметам), но могут иметь место и более определенные в интеллектуальном отношении opinionные суждения.

Сюда следует отнести упреки своим бывшим учителям в недостатке знаний, в малой культурности, в методической беспомощности. («Преподаватель естествознания был слишком безжизненный

человек, сухо преподносивший материал», «Преподаватель обществоведения был совершенно неграмотен в своей области, его уроки тяготили и надоедали», «Педагог, который на уроках сам спит, сух и мертв, вызывал отвращение к самому предмету», «Педагог по немецкому, который не умел объяснить хорошо и был скверным организатором...», «Всеми фибрами души ненавидела химика, который не знал предмета и отгораживался от предмета», «Педагог по физике не умел передать знания. Его речь была бессвязна и разбросанна», «Питаю большую ненависть к педагогу, который никогда не отвечал на заданный ему вопрос», «Преподаватель по русскому плохо знал свой предмет и почти совсем не мог передавать свои знания учащимся, не умел их организовать», «Педагог, который не знал своего предмета, плохо говорил, тянул каждое слово...», «Преподаватель математики плохо вел урок, почти к нему не готовился, был потому снят с работы», «Не любил педагогов, шаблонно и поверхностно излагавших предмет», «Химик спал на уроках, и мы спали с ним целый год»...)

Имеются указания на то, что обычно относятся лучше к тем педагогам, чей учебный предмет легче усваивается; плохое же отношение к преподавателям в этих случаях объясняется не личными отрицательными качествами учителя и его отношениями к ученику, а неумением самого ученика учиться («Не удавалось по этому предмету и потому не любил преподавателя»).

Но и в этих случаях не может быть снят вопрос о роли педагога в преодолении учеником трудностей. Здесь идентификация отношения к предмету с отношением к педагогу должна быть объяснена тем же, что и идентификация отношения к учителю с отношением к предмету.

VII. Оценка и воспитательная работа школы

1. О планировании и организации воспитательной работы

Изучая педагогическую оценку и порождаемые ею оценочные отношения в школе с психологической стороны, нам пришлось стать в непосредственное соприкосновение с работой классного воспитателя и воспитательной работой педагога в школе.

В связи с этим мы имели возможность ознакомиться с планами работ воспитателей как в лучших, так и в рядовых школах Ленинграда. Каждый из этих планов мог быть применен с одинаковым успехом как в III, так и в VII классе, как по отношению к первому, так и по отношению ко второму школьному возрасту. В этих планах нет указания о планировании воздействия на определенный период и в определенном отношении на определенную личность школьника. Все это лишает воспитательный план оперативно-воспитательного значения, ибо в нем отсутствует основное — планирование воспитания живой конкретной индивидуальности школьника, растворенного и обезличенного в этом, пригодном для всякого класса, «типовом» воспитательском плане.

В большинстве случаев индивидуализация воспитательных планов относится лишь к так называемым трудным школьникам. Применяемые здесь с помощью педолога и поста охраны детства мероприятия носят часто «штурмовые» формы. Между тем всякая штурмовщина в педагогическом деле особенно вредна, так как она сама по себе представляет форму очень сильного и часто травмирующего воздействия на школьника. Нужна система повседневной, плановой, организованной и постоянно контролируемой воспитательной работы, нужна ответственность за воспитательное дело в классе. Пока эту ответственность по отношению к трудному школьнику несет скорее педолог, нежели воспитатель. К педологу же ребенок поступает для индивидуальных обследований в особых случаях, в порядке «скорой педагогической помощи». Ребенок на время становится «индивидуальностью», но в результате педологического обследования он или приобретает стандарт и штамп «нормы» относительно к возрасту, или прочно превращается в трудного, клейменного негативными ярлыками. Между тем есть основания полагать, что эта вынужденная отрицательная индивидуализация подхода к трудным в «срочном порядке» была бы излишней, если бы в школе существовал индивидуальный планомерный подход к каждому школьнику, и прежде всего к тому, который нивелирован средним уровнем успешности. Именно здесь возникают труд-

ности воспитания. Очень часто некоторые педагоги и педологи называют средних школьников благополучными по сравнению с отличниками (особо успевающими) и неблагополучными (отстающие и трудные). Какое глубокое педагогическое заблуждение в этом самоуспокоении и успокоении родителей! За внешней формой благополучия у средне-сильных и особенно средне-слабых школьников происходят очень часто такие внутренние процессы, которые в итоге, неожиданно для педагогов и родителей, делают этого благополучного неблагополучным и реже отличником.

Давая высокую оценку тому, что сделано начальной и средней школой в отношении дифференцированного подхода к отстающим и особо успевающим, мы, однако, полагаем, что центр воспитательной проблемы индивидуализации лежит не только в этих полюсах, составляющих не более 1/3 нормального класса, а во внешне благополучном среднем школьнике. Невозможен индивидуальный подход к школьнику, знания о котором у педагога ограничиваются определениями: «соответствует программе», «средний во всех отношениях», «ничего особенного из себя не представляет», «у врача во врачебно-педологической карточке этот школьник отнесен к норме» (состояние здоровья среднее, строение тела среднее). Вы направляетесь к педологу узнать что-либо о своеобразии «нормального» этого ребенка и обнаруживаете, что его интеллектуальный коэффициент совпадает с нормой.

«Норма», «серединка» — вот что в школе обезличивает в той же мере, в какой индивидуализирует «трудный» и «отличный». Проблема индивидуализации подхода к школьнику своим отправным моментом должна иметь ликвидацию «золотой середины», в которой противоречия между педагогической оценкой с самооценкой и различными видами сооценки (семьи и детского коллектива) принимают болезненные выражения. Система воспитания «среднего человека» фактически ведет к стиранию индивидуальных особенностей ребенка, мешает развернуться способностям в школе, превращает ребенка в посредственность, зачастую ведет к формированию старательного филистера. Все это, понятно, далеко не отвечает задачам нашей школы, в которой ведущее место занимает воспитание всесторонне развитых личностей, будущих активных строителей бесклассового общества. Именно здесь чаще всего возникают конфликты между школой и школьниками, школой и семьей. Но в отличие от трудных случаев эти коллизии носят скрытый, а не явный и не агрессивный характер. В действительности эти коллизии очень легко устранимы в условиях индивидуального подхода к каждому школьнику. Эта дифференциация должна производиться не извне педагогического процесса, а в самом педагогическом процессе психологически и педагогически квалифицированным воспитателем, за это дело ответственным.

Несомненно, эта новая важнейшая задача индивидуального подхода к каждому школьнику на современном этапе развития нашей школы весьма сложна. Сложность ее заключается в том, что

лифференциация воспитательной работы должна ориентироваться на ряд направлений развития школьников данного конкретного класса: а) социально-культурный и материально-бытовой профиль школьного класса, б) соотношение уровней и способов развития успешности в классе, в) возрастно-половые особенности класса, г) индивидуально-типические особенности каждого школьника в классе, д) типы отношений между семьей и школьником, семьей и школой, школьником и школой, школьником и школьниками (детскими коллективами). Многообразие направлений в развитии личности школьника делает работу воспитателя весьма сложной. Однако лишь учет этих направлений развития может ликвидировать остатки своеобразной «уравниловки» в воспитательском деле.

Возникает проблема типологического метода в воспитании, непосредственно связанная с психологическим учением о личности. Приказ об организации в школе института классных воспитателей и проведении мероприятий по совершенствованию метода индивидуального подхода к школьникам открывает новые, вполне конкретные пути в деле воспитания. Следует полагать, что психология воспитания займет в этой борьбе за высший уровень воспитательной работы нашей школы надлежащее место. Отсюда все большее значение должна приобретать психологическая теория личности и учение о характерах, являющиеся теоретической основой психологии воспитания.

2. Отношения в школе, их организация и учет в воспитании

Дифференциация подхода к школьнику предполагает понимание индивидуальных особенностей в связи с отношениями в психологических и социальных ситуациях школы. Вне этих отношений личность школьника — пустой абстракт, носитель каких-то коэффициентов и стандартов. Поэтому индивидуальный подход означает организацию и индивидуальную направленность всех школьных и внешкольных отношений личности школьника. В число этих отношений входят не только меры воздействия как таковые, но конкретные люди, воздействующие и действующие, содействующие или противодействующие. Здесь важно не только само действие, но и последствие этих мер в их влиянии на изменение отношений. В круг этих отношений входит не сама по себе абстрактная оценка, но конкретные люди, оценивающие и оцениваемые, сооценивающие и самооцениваемые. Люди эти объединены мировоззрением, практической работой, но все они различны и своеобразны. Организация отношений в классе и вне класса предполагает учет своеобразий всех этих социально-психологических отношений людей (воспитателя, педагогов, членов семьи, товарищей, школьника).

В руках воспитателя эти ситуации отношений должны выступить средством воспитания личности школьника в направлении, вытекающем из коммунистической природы нашей школы. Помимо прочих средств воспитания воспитание посредством отношений составляет важнейшую сторону воспитательной работы. Путь к индивидуальному подходу связан непосредственно с воспитанием отношений, посредством которых формируется личность и ее психические процессы.

3. Оценка как средство воспитательной работы

Оценка занимает важнейшее место в отношениях школы и школьника. Поэтому она выступает фактором не только обучения, но и воспитания личности школьника. Мы видели ранее, что педагогическая оценка не отдельный акт, а многообразный процесс с рядом стадий: а) парциальная оценка на уроке, являющаяся первым источником учета успешности и воздействия педагога на школьника, б) фиксированная оценка в учете успешности, в) интегральная оценка в педагогической характеристике. Последняя структурирует отдельные представления и оценки педагога в известную эмпирическую характерологию, с одной стороны, оперативно-воспитательную практику в отношении к школьнику, с другой. Однако развитие педагогической оценки не ограничивается лишь внутренней эволюцией сознания педагога, но захватывает, в связи с реальными отношениями внутри и вне школы (в качестве зон своего развития), оценочное отношение других педагогов, школьного класса, самого школьника и, наконец, его семьи.

Так, педагогическая оценка выступает существенным фактором, влияющим на перестройку разнообразных отношений, стимулирующих развитие школьника, ориентирующих самого школьника, детский коллектив, семью, педагога, школу в характере знаний и умственного развития школьника. Вследствие этого педагогическая оценка влияет как на интеллектуальную работу школьника (понимание, речь, память, внимание, воображение и пр.), так и на его эмоционально-волевою жизнь, переживание успеха или неуспеха, притязания, потребности и интересы, мотивы и действия и т. д. Посредством этих влияний на различные психологические качества личности школьника педагогическая оценка во всех своих психологических последствиях выступает фактором формирования индивидуальных особенностей школьника. Поэтому оценочные приемы в воспитательно-учебной работе школы должны быть спланированы в единый план воздействия на школьника, должны быть индивидуально направлены, мотивированы и систематизированы. Их действие должно быть учитываемо также планомерно, как и их предварительная организация. Учет последствий оценок должен

быть необходимым моментом воспитательного плана. Надо уметь воздействовать оценками на школьника, а для этого нужно учитывать, как они действовали ранее и какой эффект в различных ситуациях обнаруживался.

4. Школьная характерология, оценка и воспитание

Воспитательная работа в школе и проблема дисциплины, в частности, упираются в индивидуальный подход. Вместе с тем этот индивидуальный подход предполагает знание не только личности школьника, но и всех отношений, воздействующих на школьника и исходящих от школьника. Следовательно, нужно подчеркнуть, что в индивидуальный подход включается воспитательное воздействие не только на личность школьника, но и на отношение, с ним связанное. Ведущим из этих отношений является отношение педагога к школьнику, влияющее на все иные отношения. Отсюда проблема воспитания обращена одной стороной к школьнику-воспитуемому, а другой — к педагогу-воспитателю. Но поскольку воспитывается и личность школьника, и отношения, с ней связанные, постольку воспитательные воздействия влияют как на коллектив и семью, так и на самого педагога. Педагог всей своей личностью неразрывно связан с историей формирования личности школьника, а его оценка, регулирующая развитие успешности и дисциплины, превращается в фактор развития характера школьника. В теоретическом плане это заставляет связать проблему формирования характера у подростков в школе, психологию педагога и его оценку в одно неразделимое целое, являющееся тем реальным плацдармом, на котором происходит процесс воспитания.

Именно в таком плане ставится проблема формирования характера в связи с воспитанием (школьная характерология) в лаборатории психологии воспитания Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Теоретически эта проблема обозначает применение в детской и педагогической психологии социально-психологического учения о личности.

Практически это позволит подойти к разработке индивидуального подхода к каждому школьнику в процессе школьного и внешкольного воспитания.

5. Заключение

Нам представляется, что изложенный выше материал и система намеченных школьно-характерологических исследований имеют значение не только для детской и педагогической психологии, но и для общей теории советской психологии. В настоящее время совет-

ская психология руководствуется принципами изучения личности в связи с теми процессами формирования социалистических характеров, которые совершаются в нашей стране под руководством партии. Процесс формирования социалистических характеров находит одно из важнейших выражений в коммунистическом воспитании молодых поколений, способных завершить дело построения бесклассового общества. Поэтому школьная проблематика, изучаемая экспериментально-психологическими средствами, открывает общей и детской психологии большие перспективы в разработке проблемы личности.

Литература

-
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3.
Маркс К. Капитал. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23.
Энгельс Ф. Письмо к Лассалю. 15 мая 1859 г. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 29, с. 490—496.
Абрамович-Лехтман Р. Я. К вопросу о первоначальных этапах развития ребенка. — В кн.: Вопросы охраны материнства и детства. Л., 1946.
Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935.
Ананьев Б. Г. Воспитание наблюдательности школьника. Л., 1940.
Ананьев Б. Г. Современное состояние психологической науки в СССР. — Советская педагогика, 1941а, № 5.
Ананьев Б. Г. Воспитание характера школьника. Л., 1941б.
Ананьев Б. Г. Очерки психологии. Л., 1945.
Ананьев Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. — В сб.: Исследования новых дидактических материалов для детских садов. Тбилиси, 1946, т. II, вып. II.
Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII—XIX веков. М., 1947.
Ананьев Б. Г. К постановке проблемы детского самосознания. — Известия АПН РСФСР. 1948, вып. 18.
Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. Л., 1949.
Ананьев Б. Г. Пространственное различение. Л., 1955а.
Ананьев Б. Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности. — Вопросы психологии, 1955б, № 1.

- Ананьев Б. Г.* Человек как общая проблема современной науки. — Вестник ЛГУ, 1957, № 11.
- Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М., 1960.
- Ананьев Б. Г.* Теория ощущений. М., 1961.
- Ананьев Б. Г.* Педагогические приложения современной психологии. — Советская педагогика, 1964а, № 8.
- Ананьев Б. Г.* Предисловие к монографии Л. М. Веккера «Восприятие и основы его моделирования». Л., 1964б.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии). — Советская педагогика, 1965, № 1.
- Ананьев Б. Г.* Проблемы педагогической антропологии. — Советская педагогика, 1966, № 5.
- Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта. — В кн.: Человек и общество. Л., 1967, вып. 2.
- Ананьев Б. Г.* Сенсорно-перцептивные характеристики индивидуального развития. — Вопросы психологии, 1968а, № 1.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968б.
- Ананьев Б. Г.* Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. — Советская педагогика, 1968а, № 1.
- Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.
- Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии. М., 1964.
- Белинский В. Г.* Избр. философ. соч., т. 2, М., 1948.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Бериташвили И. С.* Память, ее характеристика и происхождение. — В кн.: Материалы XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 20. М., 1966.
- Бурльер Т. Ф.* Определение биологического возраста человека. М., 1971.
- Веденов А. В.* Важнейшие вопросы нравственного развития и воспитания детей. — Советская педагогика, 1964, № 8.
- Винер Н.* Кибернетика и общество. М., 1958.
- Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1967.
- Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования: Проблемы психологии развития ребенка. М., 1956.
- Герцен А. И.* Собр. соч. т. 2, М., 1954.
- Горбачева В. А.* К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. — Известия АПН РСФСР, 1945, № 1.
- Горбачева В. А.* К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. — Известия АПН РСФСР, 1948, № 18, ч. I.
- Давыдова А. Н.* Опыт экспериментального исследования волевых проявлений у детей раннего возраста. — Ученые записки ЛГУ. Серия философских наук, 1956, вып. 9, № 214.
- Джемс В.* Психология. СПб., 1910.
- Джемс В.* Беседы с учителями о психологии. Пг., 1921.
- Дзугаева С. Б.* Онтогенез проводящих путей мозга человека. — В кн.: Развитие мозга ребенка. М., 1965.
- Дзугаева С. Б.* Проводящие пути головного мозга человека (в онтогенезе). М., 1975.
- Дорошевич В. М.* Собр. соч. т. I, М., 1907.
- Желанский А.* Скамья и кафедра. Рассказы из гимназической жизни 70-х годов. М., 1893.
- Жуковская Р. И.* Влияние стихотворений на преодоление молчаливости и замкнутости. — Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 18, ч. I.
- Жуковская Р. И.* Чтение книги в детском саду. М., 1955.
- Знаменский С. Ф.* Средняя школа за последнее десятилетие. Ученические волнения 1905—1906 гг. СПб., 1909.
- Изучение развития и поведения детей: Пер. с англ. М., 1965.

- Изучение хода психического развития ребенка. — В кн.: Материалы XVIII Международного психологического конгресса: Симпозиум 29. М., 1966.
- Карсаевская Т. В.* К вопросу о факторах, влияющих на физическое развитие человека. — В кн.: Философские ученые записки кафедр общественных наук Ленинграда. Л., 1965, вып. VI.
- Ковалев А. Г.* Психология личности. Л., 1963.
- Кононова Е. П.* Лобная область. — В кн.: Развитие мозга ребенка. М., 1965.
- Корнилов К. Н.* Принципы изучения психологии личности советского человека. — Вопросы психологии, 1957, № 5.
- Красногорский Н. И.* Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных, т. I, М., 1954.
- Кречмер Э.* Медицинская психология. М., 1927.
- Крутецкий В. А.* Проблема характера в советской психологии. — В кн.: Психологическая наука в СССР, т. II, М., 1960.
- Левитов Н. Д.* Психология характера. М., 1969.
- Лесгафт П. Ф.* Собр. пед. соч., т. I. М., 1958.
- Ломов Б. Ф.* Человек и техника. Л., 1963.
- Люблинская А. А.* Очерки психологии развития ребенка. М., 1959.
- Макаренко А. С.* Собрание сочинений. В 7-ми т. Т. I, V. М., 1957—1958.
- Миллер Н.* Экспериментальное исследование по теории обучения и психопатологии. — В кн.: Материалы XVIII Международного психологического конгресса. М., 1969.
- Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л., 1960а.
- Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. — В кн.: Психологическая наука в СССР, т. II, М., 1960б.
- Овсепян Г. Т.* Развитие наблюдательности у детей. — В кн.: Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1939, т. 18.
- Павлов И. П.* Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах — один из очередных вопросов физиологии больших полушарий. — Полн. собр. соч. т. III, кн. 2, М., 1951.
- Павлов И. П.* О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах. М., 1954.
- Павлов Т.* Теория отражения. М., 1949.
- Пако С.* Старение психологических особенностей человека. — В кн.: Основы геронтологии. М., 1960.
- Пархон К. И.* Возрастная биология. М., 1959.
- Пейпер А.* Особенности деятельности мозга ребенка. М., 1962.
- Песталоцци И. Г.* Избр. пед. соч., т. I. М., 1961.
- Петров Я. И.* Изменения структуры памяти с возрастом. — В кн.: Возрастная психология взрослых. Л., 1971, вып. II.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.—Л., 1932.
- Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1958.
- Преображенская Н. С.* Затылочная область. — В кн.: Развитие мозга ребенка. М., 1962.
- Психология речи / Под ред. Б. Г. Ананьева. Л., 1946.
- Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
- Самарин Ю. А.* Стиль умственной работы старших школьников. — Известия АПН РСФСР. М., 1948, вып. 17.
- Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.
- Страхов В. И.* Психология характера. Саратов, 1970.
- Сыркина В. Е.* Понимание выразительности речи школьниками. — Известия АПН РСФСР, 1947, вып. 7.
- Тамуриди Р. И.* К вопросу об исследовании моторной деятельности у детей. — В сб.: На путях к новой школе. Киев, 1928, т. III.

Узнадзе Д. И. Формы поведения человека. — В сб.: Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1968, т. II.

Уотсон Дж. Психологический уход за ребенком. 2-е изд. М., 1930.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. 9-е изд. СПб., 1895.

Фаусек Ю. И. Развитие интеллекта у маленьких детей. Пг., 1922.

Ферстер Ф. В. Школа и характер: Заметки по педагогике послушания и по реформе школьной дисциплины. М., 1910.

Хачапуридзе Б. И. Основы дошкольных дидактических материалов. В сб.: Исследование новых дидактических материалов для детских садов. Тбилиси, 1946, т. II, вып. II.

Хачапуридзе Б. И. Проблемы и закономерности действия фиксированной установки. Тбилиси, 1962.

Хоружая С. Д. Сдвиги латентного периода двигательной реакции правой и левой руки при умственной работе у школьников. — Доклады АПН РСФСР, 1961, № 6.

Чернышевский Н. Г. Избранные философские произведения. М., 1951.

Шмальгаузен И. И. Значение корреляций в эволюции животных. — В сб.: Памяти академика А. Н. Северцева. М.; Л., 1939, т. I.

Шмальгаузен И. И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. М.; Л., 1942.

Шнирман А. Л. Формирование отношений к коллективу и развитие самосознания старших школьников. — Известия АПН РСФСР, 1948, вып. 18, ч. II.

Шнирман А. Л. К вопросу о воспитании коллективизма у старших школьников. — Известия АПН РСФСР, 1950, вып. 26.

Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

Югай Г. А. Проблема целостности организма. М., 1962.

Ярмоленко А. В. Исследование жизненно необходимых движений. — В сб.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1929, т. III.

1. Davis C. O. The high school as judged by students preceeding. North Central association of colleges and secondary school, 1924.

2. Gesell A. The embryology of behavior. The begining of the human mind. N. Y., L, 1945.

3. Hurlock E. B. and McDonald L. C. Undesirable behavior junior high school students. Child Development. 5 : 278—90. 1934.

4. Janet P. L'evolution psychologique de la personalite. Paris, 1930.

5. Levin K. A DYNAMIC Theory of personality. N. Y., 1935.

6. Miles C. et Miles W. R. The correlation of intelligence scores and chronological age from early to late maturity. Amer. J. Psychol, v. 44, p. 44, 1932.

7. Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig. 1927.

8. Stern W. Person und Sache. Bd. 11. Nenscheiche Personlichkeit. Berlin, 1923.

Список научных трудов Б. Г. Ананьева

Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение. — В сб.: Вопросы науки о поведении ребенка и взрослого. Владикавказ, 1927, вып. 1, с. 21—26.

О динамике сочетательно-рефлекторной деятельности. — В сб.: Вопросы науки о поведении ребенка и взрослого. Владикавказ, 1928, вып. 2, с. 16—20.

Типы сочетательно-рефлекторной деятельности человека (совм. с В. И. Черановским). — Там же, с. 28—33.

К изучению хватательного рефлекса (совм. с В. И. Черановским). — Там же, с. 65—70.

О социальной полезности музыканта (с психофизиологической точки зрения). — Музыка и революция, 1928, № 4, с. 21—27.

К постановке проблемы научной организации труда. — Научный работник, 1928, № 12, с. 34—40.

О методах подготовки аспирантуры. — Научный работник, 1929, № 5, с. 40—44.

Диалектика научного знания как основа организации науки. — Научный работник, 1929, № 10, с. 9—14.

Психология или рефлексология. — В сб.: Научный работник. Л., 1929, с. 23—38.

Проблема социогенеза человеческого поведения. — В сб.: Вопросы изучения и воспитания личности. Л., 1930, вып. I—II, с. 12—18.

Социогенетическая теория развития поведения человека. — В сб.: Вопросы изучения и воспитания личности. Л., 1930, № 4, с. 27—43.

Рефлексология и реактология. — В сб.: Рефлексология и смежные направления. Л., 1930, № 2, с. 15—23.

О социогенетическом методе изучения поведения человека. — В сб.: Труды I Всесоюзного съезда по изучению поведения. М.; Л., 1930, с. 179—181.

Опыт рефлексологического изучения гипнотического состояния (совм. с А. В. Дубровским). — В сб.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М.; Л., 1930, т. 3, с. 447—457.

О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии. — В сб.: Психология. М., 1931, т. 4, вып. 3—4, с. 325—344.

К методологии профессионального поведения. — В сб.: Труды Всесоюзного психотехнического съезда. Л., 1931, с. 1—6.

К изучению профессиональной направленности учащихся (совм. с В. И. Кауфманом). — В сб.: Общий и технический кругозор учащихся средней школы. Л., 1934, с. 159—194.

Поведение (совм. с А. Л. Шнирманом). — БМЭ. М., 1934, т. XXVI, с. 726—734.

Психика. — БМЭ. М., 1934, т. XXVII, с. 681—692.

Психология. — Там же, с. 763—782.

Психология педагогической оценки. Л., 1935, с. 146.

Учение о темпераменте. — В сб.: Вестник знания. Л., 1936, с. 899—905.

Характер (глава учебника). — Учебник «Психология» / Под ред. К. Н. Корнилова. М., 1938, с. 316—323.

Задачи изучения истории русской психологии. — Советская педагогика, 1938, № 4, с. 104—200.

Некоторые вопросы индивидуального подхода в воспитательной работе классного руководителя. — Сб.: Классный руководитель. Л., 1939, с. 68—80.

Проблема психологического исследования. — В сб.: Труды Государственного института им. В. М. Бехтерева по изучению мозга. Л., 1939, т. IX, с. 5—14.

Из истории психологических воззрений в России в XVIII столетии. — Советская педагогика, 1939, № 11—12, с. 128—137.

К психологическому изучению функциональных связей. — В сб.: Труды сессии института им. В. М. Бехтерева по изучению мозга 5—7 апреля 1938 г. Л., 1939, с. 94—98.

К постановке проблемы чувствительности. — В сб.: Исследования по проблеме чувствительности: Труды института им. В. М. Бехтерева по изучению мозга. Л., 1940, т. XII, с. 4—10.

Воспитание наблюдательности школьников. Л., 1940. 64 с.

Воспитание памяти школьников. Л., 1940. 62 с.

Воспитание внимания школьника. Л., 1940, 64 с. (2-е изд. М.: Л., 1946. 52 с.).

Опыт психологической трактовки системы К. С. Станиславского. — В кн.: Записки Ленинградского театрального института. Л., 1941, с. 22—39.

Воспитание характера школьника. Л., 1941. 84 с.

Индивидуальные различия чувствительности. — Невропатология и психиатрия, 1941, т. 10, вып. 3, с. 49—53.

О современном состоянии психологической науки в СССР. — Советская педагогика, 1941, № 5, с. 106—117.

О психокортикальном восстановлении при боевых травмах мозга. — В помощь медработникам эвакогоспиталей, 1942, № 4—5, с. 38—57.

К лечению глухоты, немоты, логоневрозов посткоммунционного характера. — В помощь медработникам эвакогоспиталей, 1942, № 8—9, с. 35—40.

Некоторые вопросы восстановительной терапии после ранений головного мозга. — Госпитальное дело, 1943, № 10, с. 53—54.

Из оборонного опыта советской психологии. — Советская педагогика, 1943, № 2—3, с. 48—50.

Психофизиологические вопросы военной маскировки. — В сб.: Труды АН Грузинской ССР: Психология. Тбилиси, 1943, т. II, с. 5—16.

К. Д. Ушинский — великий русский педагог. — Советская педагогика, 1945, № 12, с. 98—111.

Очерки психологии. Л., 1945. 160 с.

К психологической теории образа. — В сб.: Научная сессия ЛГУ: Тезисы докладов по секции экономики, философии и юридическим наукам. Л., 1946, с. 67—69.

Психологические основы культуры устной и письменной речи и ее воспитание в школе. — Там же, с. 155—173.

К теории внутренней речи в психологии. — В сб.: Психология речи: Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, Л., 1946, т. 53, с. 15—16.

Передовые традиции отечественной психологии. — В сб.: Психология. Движение и деятельность: Ученые записки МГУ. М., 1945, вып. 90, с. 234—246.

Русская научная психология и ее роль в мировой психологической науке. — Советская педагогика, 1945, № 3, с. 47—56.

Клинико-психологический анализ восстановления речевых функций при моторной афазии (совм. с С. Н. Астаховым). — В сб.: Вопросы общей и клинической невропатологии. М., 1946, с. 227—235.

Психолого-педагогические проблемы восстановления речи при черепно-мозговых ранениях. — Советская педагогика, 1946, № 8—9, с. 112—115.

Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. — В сб.: Исследования о новых дидактических материалах для детских садов. Тбилиси, 1946, т. II, вып. II, с. 1—39.

Сравнительное электроэнцефалографическое и психопатологическое исследование после взрывной травмы головного мозга (совм. с И. Бериташвили и А. Воробьевым). — В сб.: Труды АН Грузинской ССР. Тбилиси, 1946, с. 37—62.

К психопатологии и психологии внутренней речи. — В сб.: Труды АН Грузинской ССР: Психология. Тбилиси, т. III, 1946, с. 1—20.

Студенческое научное общество. — Вестник ЛГУ, 1946, № 1, с. 136—138.

Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. М., 1947. 168 с.

О применении психофизиологии в комплексной диагностике посткоммоционно-контузионных состояниях (совм. с Г. А. Батхадзе, Т. И. Глonti). — В сб.: Вопросы психофизиологии и клиника чувствительности. Л., 1947, с. 146—147.

О жизни и научной деятельности профессора доктора Осиповой. — Там же, с. 5—8.

Тридцать лет советской психологии. — Советская педагогика, 1947, № 11, с. 41—55.

О задачах преподавания психологии в вузах (в связи с решением ЦК ВКП(б) по вопросам идеологической работы). — Советская педагогика, 1947, № 6, с. 68—77.

Восстановительные функции при агрофии и алексии травматического происхождения. — Ученые записки МГУ. М., 1947, т. 2, вып. III, с. 138—144.

Материалы к психологической теории ощущений. — В сб.: Проблемы психологии. Л., 1947, с. 29—39.

О монокулярной локализации объекта. — Там же, с. 40—49.

О расстройствах сновидной деятельности при афазиях. — Там же, с. 158—166.

Деградация современной буржуазной психологии. — Пропаганда и агитация, 1948, № 23, с. 39—46.

Проблема формирования характера. Л., 1949. 89 с.

К постановке проблемы развития детского самосознания. — В сб.: Вопросы детской психологии: Известия АПН РСФСР, 1948, № 18, ч. II, с. 101—124.

О воспитательных задачах преподавания психологии в средней школе. — В сб.: В помощь преподавателю психологии в средней школе. Л., 1948, с. 3—10.

Новые пути развития психологической науки в СССР. — В сб.: Советская психология за 30 лет: Материалы конференции. М., 1948, с. 5—18.

Успехи советской психологии. Л., 1948. 23 с.

Советская психологическая наука и разработка научного наследия И. П. Павлова. — Вестник ЛГУ, 1949, № 10, с. 75—83.

Некоторые вопросы теории воспитания. — Ученые записки ЛГУ: Серия философских наук: Психология, 1949, № 119, вып. 3, с. 3—33.

Особенности осязательного восприятия при взаимодействии обеих рук (совм. с А. Н. Давыдовой). — Там же, с. 34—39.

Проблема формирования характера: Стенограмма публичной лекции. Л., 1949. 56 с.

Материалы к психологической теории ощущений. — В сб.: Проблемы психологии. Л., 1948, с. 29—39.

Основные задачи советской психологической науки: Стенограмма публичной лекции. М., 1950. 32 с.

Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте (совм. с А. Н. Поповой). — Известия АПН РСФСР. М., 1951, вып. 26, с. 3—24.

Проблема представления в советской психологической науке. — В сб.: Философские записки АПН СССР, 1950, т. 5, с. 59—98.

О системе учебно-воспитательной работы в первом классе. — Начальная школа, 1952, № 12, с. 6—14.

Проблема парной работы больших полушарий в учении Павлова и психологии. — В сб.: Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии. М., 1952, с. 171—193.

О преемственности обучения. — Советская педагогика, 1953, № 4, с. 23—35.

Пути повышения эффективности учебно-воспитательной работы в первом классе. — Начальная школа, 1953, № 91, с. 14—23.

Функциональная асимметрия в осязательно-пространственном различении. — Ученые записки ЛГУ: Серия философских наук: Психология. Л., 1954, № 185, вып. 6, с. 101—112.

Электроэнцефалографические изменения при восприятии и представлении. — Там же, с. 168—182.

Развитие механизмов пространственного различения. — В сб.: Вопросы общей и детской психологии. М., 1954, с. 126—157.

К проблеме ассоциации в психологии. — В сб.: Научная сессия ЛГУ: Тезисы докладов по секции философских наук. Л., 1954, с. 37—41.

Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. — Известия АПН РСФСР, 1955, т. 70, с. 104—148.

Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению (совм. с А. И. Сорокиной). М., 1955. 48 с.

Ассоциация ощущений. — Ученые записки ЛГУ: Серия философских наук: Психология. Л., 1955, № 203, вып. 8, с. 31—52.

Пространственное различение. Л., 1955. 188 с.

Труд как важнейшее условие развития чувствительности. — Вопросы психологии, 1955, № 1, с. 66—72.

О взаимосвязях в развитии способностей и характера. — В сб.: Доклады на совещании по психологии личности. Л., 1956, с. 93—96.

Ощущения и потребности. — Ученые записки ЛГУ, 1957, т. 244, вып. II, с. 66—74.

О системе возрастной психологии. — Вопросы психологии, 1957, № 5, с. 156—170.

Человек как общая проблема современной науки. — Вестник ЛГУ: Серия экономики, философии, права. Л., 1957, вып. II, с. 90—101.

О развитии детей в процессе обучения. — Советская педагогика, 1957, № 7, с. 104—111.

Проблемы и современное состояние экспериментальной педагогики. — Советская педагогика, 1957, № 12, с. 23—35.

Вклад советской психологической науки в теорию ощущений. — Вопросы психологии, 1958, № 1, с. 3—15.

Задачи учебно-воспитательной работы в 1 классе. — Первоначальное обучение и воспитание детей первого класса. М., 1958, с. 7—30.

Учитель должен знать психологию. — Народное образование, 1959, № 8, с. 17—21.

Психологические воззрения Я. А. Коменского. — В сб.: Труды юбилейной сессии АПН СССР, посвященной 300-летию опубликования собрания дидактических трудов Я. А. Коменского. М., 1959, с. 203—219.

Важнейшие педагогические проблемы латиноамериканских стран. — Советская педагогика, 1959, № 1, с. 122—134.

О развитии психологической науки в некоторых странах Южной Африки. — Вопросы психологии, 1959, № 1, с. 157—164.

Бытие и сознание: О новой книге С. Л. Рубинштейна. — Вопросы психологии, 1959, № 1, с. 149—156.

Вклад советской психологической науки в теорию ощущений. — В сб.: Психологическая наука в СССР. М., 1959, т. I, с. 45—57.

Осязание в процессах познания и труда (совм. с Л. М. Веккером, Б. Ф. Ломовым, А. В. Ярмоленко). М., 1959. 263 с.

Системный механизм восприятия пространства и парная работа больших полушарий головного мозга. — В сб.: К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений. Л., 1959, с. 3—40.

Новое в учении о восприятии пространства. — В сб.: Материалы I Всесоюзного психологического съезда: Тезисы докладов. М., 1959, вып. 3, с. 97—99.

Познавательные потребности и интересы. — Ученые записки ЛГУ: Серия философских наук, 1959, т. 265, вып. 16, с. 41—60.

Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания. — В сб.: Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М., 1960, с. 3—28.

Новое в учении о восприятии пространства: Доклад на I съезде Общества психологов. — Вопросы психологии, 1960, № 1, с. 18—28.

Психология чувственного познания. М., 1960. 487 с.

Теория ощущений. Л., 1961. 456 с.

Восприятие пространства и сенсомоторная организация человека. — В сб.: Проблемы восприятия пространства и времени. Л., 1961, с. 11—14.

О билатеральных связях. — Там же, с. 43—45.

Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга. — В сб.: Проблема восприятия пространства и пространственных представлений. М., 1961, с. 5—10.

Формирование одаренности. — В сб.: Склонности и способности. Л., 1962, с. 15—36.

О соотношении способностей и одаренности. — В сб.: Проблема способностей. М., 1962, с. 15—32.

Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки. — Вестник ЛГУ: Серия экономики, философии и права. Л., 1962, № 23, вып. 4, с. 36—43.

Творческая деятельность как проблема изучения человека современной наукой. — В сб.: Симпозиум по комплексному изучению художественного творчества. Л., 1963, с. 7—8.

Билатеральное регулирование как механизм поведения. — Вопросы психологии, 1963, № 5, с. 83—98.

Предисловие к книге Б. Ф. Ломова «Человек и техника». Л., 1963, с. 3—6.

О сенсомоторной структуре действий в свете «рефлексов головного мозга» И. М. Сеченова. — В кн.: Научная конференция, посвященная 100-летию со дня выхода в свет труда И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга». Одесса, 1963, с. 8—9.

Рефлексы головного мозга И. М. Сеченова и современная психология. — Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова, 1963, т. 13, вып. 5, с. 772—780.

Педагогическое приложение современной психологии. — Советская педагогика, 1964, № 8, с. 55—64.

Особенности восприятия пространства у детей (совм. с Е. Ф. Рыбалко). М., 1964. 304 с.

Предисловие к книге Л. М. Веккера «Восприятие и основы его моделирования». Л., 1964, с. 3—6.

Гносеологическая и психологическая характеристика принципа доминанты. — В сб.: Академик А. А. Ухтомский. М.; Л., 1965, с. 44—61.

Предисловие к книге М. Д. Александровой «Очерки психофизиологии старения». Л., 1965, с. 3—14.

Человек как предмет воспитания: Перспективы педагогической антропологии. — Советская педагогика, 1965, № 1, с. 24—37.

Рефлексы головного мозга И. М. Сеченова и современная психология. — В сб.: Сознание — рефлекс. М., 1966, с. 38—50.

Важнейшая задача современной педагогической антропологии (онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь). — Советская педагогика, 1966, № 1, с. 33—53.

Проблемы педагогической антропологии: Доклад на общем собрании АПН РСФСР. — Советская педагогика, 1966, № 5, с. 27—37.

Некоторые вопросы изучения человека (совм. с Д. А. Керимовым) — В сб.: Человек и общество. Л., 1966, вып. 1, с. 176—183.

Структура личности и трудоспособность. — В сб.: Вопросы современной психоневрологии: Труды института им. В. М. Бехтерева. Л., 1966, т. XXXVIII, с. 33—50.

Предисловие к книге Н. А. Тих «Ранний онтогенез приматов». Л., 1966, с. 3—6.

Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства (совм. с Э. Ш. Айрапетянцем). — В сб.: Восприятие пространства и времени: XVIII Международный психологический конгресс. М., 1958. Симпозиум 19, с. 1—11.

Психологическая структура человека как субъекта. — В сб.: Человек и общество. Л., 1967, вып. 2, с. 235—249.

Сенсорно-перцептивные индикаторы развития. — Вопросы психологии, 1968, № 1, с. 3—11.

Билатеральное регулирование онтогенетического развития человека. — В сб.: Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. Л., 1968, вып. 2, с. 3—15.

Индивидуальное развитие и константность восприятия (совм. с М. А. Дворяшиной, Н. А. Кудрявцевой). М., 1968. 334 с.

Структура индивидуального развития человека как проблема современной педагогической антропологии. — Советская педагогика, 1968, № 1, с. 21—32.

Комплексное изучение человека и психологическая деятельность. — В сб.: Тезисы докладов на III съезде психологов. М., 1968, т. I, с. 3—4.

Человек как предмет познания. Л., 1969. 339 с.

Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости: К постановке вопроса. — Советская педагогика, 1969, № 10, с. 48—57.

Творческий путь С. Л. Рубинштейна (к 80-летию со дня рождения). — Вопросы психологии, 1969, № 5, с. 126—129.

Психологическая школа Ленинградского университета. — Вестник ЛГУ: Серия экономики, философии и права, 1969, № 5, вып. 1, с. 79—86.

Об одной онтопсихологической задаче. — Сборник, посвященный А. Ц. Пуни. Л., 1969, с. 12—16.

Психологическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение. — Вопросы психологии, 1969, № 2, с. 3—14.

Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства (совм. с Э. Ш. Айрапетянцем). — В сб.: Восприятие пространства и времени. Л., 1969, с. 5—11.

Комплексное изучение человека и психологическая диагностика. — Вопросы психологии, 1968, № 6, с. 21—33.

К онтопсихологии человека. — В сб.: Теоретическая и прикладная психология в ЛГУ. Л., 1969, с. 45—46.

Методологические основы комплексного исследования человека (совм. с В. Я. Ельмеевым). — В сб.: Социология и идеология. М., 1969, с. 221—234.

Предисловие к монографии Е. Ф. Рыбалко «Возрастные особенности объема и структуры зрительного поля». М., 1969, с. 3—4.

О психологической структуре личности (совм. с И. М. Палеем). — В сб.: Проблемы личности. М., 1969, с. 39—51.

Проблема человека как субъекта в философских тетрадах В. И. Ленина. — Философские науки, 1970, № 2, с. 99—104.

В. И. Ленин и научная психология. — Вестник ЛГУ: Серия экономики, философии и права, 1970, № 5, с. 101—106.

Уровни пространственной ориентации человека. — Вестник ЛГУ: Серия экономики, философии и права, 1971, № 11, вып. 2, с. 70—78.

Научные основы дифференцированного подхода к людям. — В сб.: Научные основы политической работы в массах: Вопросы педагогики, психологии и социологии в партийной работе. Л., 1972, с. 98—119.

Вопросы психологии обучения и воспитания в трудах Я. А. Коменского. — Советская педагогика, 1971, № 2, с. 48—54.

Комплексное исследование социальных проблем (из опыта работы Института комплексных социальных проблем Ленинградского университета) (совм. с А. С. Пашковым). — Человек и общество. Л., 1971, вып. 8, с. 3—15.

Структура развития психофизиологических функций взрослого человека. — В сб.: Возрастная психология взрослых. Л., 1971, вып. 1, с. 5—13.

Интеллектуальная деятельность и терморегуляция. — Там же, вып. 3, с. 75—84.

Изменение кожной температуры при различных состояниях интеллектуального напряжения (совм. с К. Д. Шафранской). — Там же, с. 84—91.

О психологических эффектах социализации. — В сб.: Человек и общество. Л., 1974, вып. 9, с. 144—150.

Механизм восприятия собственной речи (совм. с Л. М. Дичковской). — В сб.: Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. И. Узнадзе. Тбилиси, 1973, с. 27—34.

К изучению возрастных особенностей взрослых людей. — В сб.: Развитие психофизиологических функций взрослых людей. М., 1972, с. 5—14.

Послесловие к этому сборнику, с. 227—236.

Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972. 48 с.

Психология и современная школа. М., 1972. 32 с.

Психофизиологическая эволюция взрослого человека и геронтология. — В сб.: Материалы IX Международного геронтологического конгресса. Киев, 1972. 16 с.

О методах современной психологии. — В сб.: Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976, с. 13—35.

О проблемах современного человекознания. М., 1977. 371 с.

Предметный указатель

Активность

- аффективная 207, 208
- внимания 224
- интеллектуально-волевая 189
- обучения 13
- общения 65, 221
- педагога 130
- умственная 29, 37
- уровень 217
- учебная успешность 217
- человека 18
- школьника 189, 253

Анализаторы

- системы 23
- зрительный 108
- кожный 108
- мышечно-суставной 108
- речедвигательный 32

Антропология

- антропологизация технических наук 15, 16, 27
- педагогическая 10, 11, 12, 15, 25, 26, 27, 41
- — математизация 13

Антропоморфоз 34

Антропология 11, 25

- человековедение 11, 12

Апперцепция 131, 136

Асимметрия

- амбидекстрия 33
- вибрационная 35

- двигательная 33
- зрительная 35
- обонятельная 35
- осязательная 35
- психомоторики 34
- правшество и левшество 33
- сенсорная 35, 36
- функциональная 33, 34, 35

Внимание

- внимательность 89
- концентрация 46, 224
- объем 89
- переключаемость 89, 224
- перцептивное 89, 224
- устойчивость 224

Возбудимость 214

Возраст 20

- возрастные периоды 15, 19, 20, 24

Воля

- борьба мотивов 96
- волевое действие 90, 96
- волевая задержка 111
- волевое напряжение 95, 135
- волевое усилие 70, 89, 95
- воспитание 82, 95, 99, 116
- — трудовое 71
- — в игре 89, 90
- дисциплина 134, 222, 223
- настойчивость 90, 95—99
- развитие 97

- и характер 70—72
- Воспитание
 - воспитанность 18
 - воспитательная работа 262
 - — дифференциация 263, 266
 - — индивидуализация 263
 - — контроль 262
 - — организация 262
 - — планирование 262
 - — и педагогическая оценка 262
 - — типологический подход 264
 - воспитуемость 12, 18
 - дошкольное 19, 22, 82
 - коммунистическое 22, 27
 - методы 14
 - наблюдательности 90—94
 - настойчивости 94—99
 - научение нормам и правилам поведения 14—15
 - нравственное 15, 50—51
 - и образование 12
 - общественное 22
 - самовоспитание 18
 - семейное 22, 82—85, 86
 - сенсорное 90
 - связи с развитием 43
 - — гетерогенные 44, 48
 - — гомогенные 43, 46, 48
 - средства 18
 - структура 15
 - теория 27
 - трудовое 22, 85
 - умственное 14, 29
 - физическое 14
 - характера 74, 89
 - цели 14
 - эстетическое 14
- Восприятие
 - зрительное 107
 - — линейный глазомер 32, 35, 45
 - — острота зрения 32, 35, 45
 - — поле зрения 32, 35, 45, 46
 - органы восприятия 17
 - и мышление 90
 - наблюдательность 89
- Готовность
 - психическая 19
 - — к труду 19, 25
 - — к учению
- Гуманизация техники 17
- Детерминизм 14, 18
- Деятельность
 - виды и формы 19
 - — игра 19—22, 82, 83, 87, 90
 - — индивидуальная 21
 - — межиндивидуальная 21
 - — общение 17, 18, 20, 21
 - — общественно полезная 20
 - — ориентировочная 28
 - — познание 17, 18, 20, 21
 - — предметная 20, 109
 - — творческая 17
 - — труд 17, 21
 - — умственная 13, 47
 - — учение 19, 20
 - действия
 - — предметные 24, 109
 - — перцептивные 29
 - — умственные 24
 - жизнедеятельность 12, 28
- Диморфизм 38
- Игра 19, 20, 21, 87, 88, 89
 - виды 89
 - мотивы 88
 - развитие 88
 - средства 88
 - структура 88
- Идентификация 13, 261
- Индивид (см. также Человек) 26, 55
- Индивидуальность 25
- Интеллект
 - воспитанность 48
 - операции 30
 - перегрузка 30, 47, 50
 - функции 47
- Интерес
 - диффузный 207
 - избирательный 216
 - мотивированный 218
 - случайный 218
 - устойчивый 218
- Информация
 - емкость 46
 - отбор и переработка 13
 - прием и передача 15
 - теория 13
- Коллектив
 - и воспитание 78—79
 - деятельность 65, 122
 - и личность 66, 79
 - организация 79
 - отношения 66, 247—251
 - и самосознание 122, 123
 - стадийность развития 79
 - структура 123
 - школьный 233
- Личность (см. также Характер)
 - всестороннее развитие 53
 - единство 73
 - и мотивация 14, 25, 50, 65, 125
 - направленность 69
 - отношения 64, 65, 77
 - и общество
 - в педагогической характеристике 187, 188, 193, 200, 205, 211
 - проектирование 78
 - свойства 45, 64
 - формирование 15, 19, 20, 265
 - — в коллективе 66, 77
 - и характер 61, 62

- Корреляционные связи
 - вариабельность 175
 - геномные 44
 - достоверность 175
 - коэффициент 45
 - морфологические 44
 - отрицательные 45, 182
 - плеяды 45, 47
 - положительные 45, 182
 - психофизиологические 45, 47
 - таблица 173
 - цепочки 45, 47
 - эргонические 44
- Мировоззрение 72, 73, 163
- Моделирование
 - групповой деятельности 14
 - поведения 14
 - процессов научения 13
 - умственной деятельности 13
- Морфогенез 31
- Мотивация
 - обучения 50, 126
 - общения 65
 - поведения 14, 50
 - трудовая 25
- Мышление
 - семантическое поле 46
 - образное
 - объем понятий 46
 - понимание 223
 - развитие 27
 - сообразительность 90, 94
- Наследственность 58
- Научение
 - и воспитание 14
 - у животных 48
 - механизмы 26
 - и обучение 14
 - природа 26
 - приучение
 - режимы 26
 - структура 26
 - и усвоение 12
 - факторы 26
- Неврозы 30
- Негативизм 207
- Образование 12
 - образованность 18
- Обучение
 - и воспитание 51
 - индивидуализация 263
 - методика 13
 - обучаемость 12, 18
 - обученность 18
 - обучающие машины 13, 27
 - оптимальные режимы 13, 26
 - программированное 27
 - психологическая ситуация 51
 - трудовое 19
 - усвоение знаний, умений, навыков 12, 15
 - школьное 19
- Общение
 - внеязыковое 21
 - — жестикация, пантомимика, экспрессия 21
 - избирательность 65
 - инициативность 65
 - объем 66, 221
 - общительность 195, 198—200
 - — типы 221
 - — и педагогическая оценка 221
 - — и уровни успешности 221
 - средства коммуникации 17
 - и труд 17
- Онтогенез (см. также Развитие)
 - зрительных функций 32
 - мозговой структуры 32
 - моторики 33
 - психики 19
 - ранний 19, 21
 - речи 33
 - сенсорных процессов 33
 - и эволюция 19
- Опрос на уроке
 - классификация вопросов 138—141
 - методика 134, 137, 138
 - поле опроса 136
 - психологическая ситуация 134—142
 - элементы 137
- Отношение
 - к обществу 16, 64, 65, 77
 - к природе 18, 64, 65, 77
 - к самому себе 18, 65—68
 - к труду 18, 64, 65, 77
- Память
 - и внимание 224
 - возрастные различия 47
 - долговременная 13, 43
 - зрительная 46
 - кратковременная 46, 224
 - логическая 224
 - механическая 224
 - молекулярные основы 48
 - объем 46
 - оперативная 13, 43
 - словесная 46
 - слуховая 46
- Педагогические воздействия
 - наказание
 - — взыскание 155, 156
 - — запрещение 154
 - — кара 154
 - — подчинение 154
 - — порицание 154
 - — поучение 160
 - — принуждение 154
 - — угроза 156, 157

- поощрение
- — материальное 240, 241
- — мотивы 242
- — психологическое 241
- сочетание поощрения и наказания 218
- и уровни успешности 218, 248
- Педагогическая оценка
 - взаимооценка 132, 252
 - интегральная 265
 - — педагогическая характеристика 167
 - — — и личность школьника 187, 188
 - — — метод изучения 185
 - — — виды 167
 - объективная коррекция 229
 - и отношения школьников
 - — в коллективе 247—249
 - — в семье 239—242, 250, 251
 - — к учебной работе 243
 - оценочное воздействие 135, 141
 - парциальная 142, 265
 - — неопределенная 144, 148, 149, 180
 - — опосредованная 144, 146—148, 180
 - — отрицательная 144
 - — — замечание 144, 149, 181
 - — — нотация 144
 - — — отрицание 144, 150—151
 - — — порицание 144, 153—156, 181
 - — — сарказм 157, 158, 159
 - — — угроза 154, 155
 - — — упрек 160
 - — отсутствие оценки 144, 145, 180
 - — положительная
 - — — согласие 144, 151
 - — — ободрение 144, 152, 181
 - — — одобрение 144, 160—162, 181
 - персонификация 252
 - и поведение 243
 - самооценка 66, 69, 70, 230, 236—238
 - и самосознание 66, 67
 - сооценка 230, 234
 - — коллектива 131, 146, 234—236
 - — семьи 239
 - фиксированная 183, 184, 265
 - и формирование личности 187, 188, 265, 266
 - функции
 - — ориентирующая 120, 131, 142
 - — стимулирующая 120, 131, 142
 - и учебная успешность 132, 178—183, 186—214

Пластичность организма

Поведение

- акты 14
- алгоритмы 14
- аффективность 223
- классификация 223
- моделирование 14
- общественное 15

Познание 17, 18, 20, 21

Потребности 22, 207, 216

Притязания 67

- уровень 51, 67, 121, 139, 163, 172, 219

Психологическая диагностика 215

Развитие

- акселерация
- — общесоматического 38
- — полового 39
- — психического 39
- — умственного 37, 39
- — физического 38
- биологизация 30, 36
- воли 11
- всестороннее 16
- единство индивидуального и социального 82
- индивида 11
- личности 16
- нервно-психическое 12, 36
- нравственное 11, 27, 28
- общесоматическое 36
- общественно-историческое 19, 20
- онтогенетическое 19
- оптимумы 36
- периоды
 - — роста 19
 - — созревания 19, 82
- половое 36
- потенциалы 18, 25, 26
- психомоторное 34
- психофизическое 43, 83
- самосознания 103
- сенсорное 35
- сознания 19, 21
- структура 27, 30, 35, 43
- темпы 37
- умственное 11, 27, 130
- уровни и типы 204
- факторы 38, 45
- физическое 11, 27, 29
- функциональное 30
- эмоциональное 20

Регуляция

- волевая 70
- второсигнальная 29, 49
- двигательных актов 13
- нервно-гуморальная
- психическая 24
- речевая 49

- саморегуляция 12, 105, 246, 247
- — самовоспитание 18
- — самоконтроль 136, 161
- — самообладание 95
- сенсорная 36
- трудовых действий 24
- эндокринно-гуморальная 39

Речь

- виды и формы
- — внешняя 125
- — внутренняя 49, 125, 135—137
- — диалогическая 135
- — монологическая 135
- — письменная 125, 195
- — устная 125, 195
- развитие 29, 82
- функции
- — коммуникативная 83
- — сигнификативная 83

Рефлексия 113, 126

Рецепторы 35, 108

Самосознание

- и влияние коллектива 122
- и деятельность 68, 104
- механизмы 125, 127
- осознание
- — внешней речи 125
- — интеллектуальных процессов 127
- — действий 68, 113, 114
- — качества 67
- — поведения 118
- — себя как субъекта деятельности 68, 117, 122
- — себя как члена коллектива и общества 123
- — собственного тела 67, 68, 106
- признаки 103, 104, 106, 125, 126
- развитие 103
- — стадийность 105
- — условия 103, 104, 122—123
- самооценка
- — адекватная 69, 219—221
- — и взаимооценка 119, 131
- — недооценка 69, 219—221
- — и оценка
- — — педагогическая 117, 118, 127, 219
- — — детского коллектива 122, 130
- — — семьи 131
- — переоценка 69, 161, 219—221
- — прямая 121
- — и уровень притязаний 163

Сенестезия 105

Сенсибилизация 37

Сенситивность 36, 37

Сознание

- индивида 21
- индивидуальное 19, 21

- общественное 21

- развитие 19, 22

Созревание (см. также Развитие)

- гетерохронность 31, 32
- головного мозга 31
- нервно-психическое 31, 34, 36, 39
- нервных функций 31
- общесоматическое 31
- половое 31
- психофизиологических функций 31
- структура 31
- темпы 31, 37
- фазы 82
- функциональное 30, 32

Состояния

- психосоматические 49, 50
- стрессоподобные 30
- — напряжение
- — — волевое 95, 135
- — — мышечное 23
- — — нервно-психическое 23
- — — психофизическое 24
- физическое 23

Среда

- внешняя
- — абиотическая 38, 45
- — биотическая 38, 45
- — социальная 38, 45
- внутренняя
- — организма 12
- влияние на человека 37, 44, 239

Способности

- жизнеспособность 48
- и знания 216
- мыслительные
- к развитию
- — воспитуемость 18
- — обучаемость 18
- работоспособность 216
- сенсорно-перцептивные 17, 92
- талант 25, 52, 58

Темперамент

- и воля 100, 101
- воспитание 60, 100, 101
- изменчивость 75, 100
- и личность 76
- наследственная обусловленность 75, 76
- нервно-физиологические основы 76
- — типы нервной системы 75
- психофизиологические особенности 75
- развитие 75
- свойства
- — впечатлительность и чувствительность 221

- — сила и скорость психических процессов 221
- и телесная организация 75
- и типы 14, 75, 76
- и характер 60, 75—78

Труд

- профессиональный 24
- трудоспособность
- — общая 22, 24
- — профессиональная 24
- умственный 16, 25
- физический 16, 25

Управление

- действиями и движениями 16
- дистанционное 14
- индивидуальным развитием 14
- поведением 14
- производством 16
- развитием личности 45

Урок

- организационное разделение 134
- психологическая ситуация 133
- тип 133

Учебная успешность

- влияние факторов
- — социальной среды 225, 226
- — психологических
- — — внимания 224
- — — восприятия и понимания 223
- — — дисциплины 222
- — — интересов 218
- — — общительности 221, 222
- — — памяти 224
- — — педагогической оценки 165, 178—182
- — — поведения 223
- — — прилежания 217
- — — психологической ситуации опроса 224
- — — работоспособности 216
- — — самооценки 219
- — — самостоятельной работы 225
- — — способностей 215—216
- — — темперамента 220
- динамика 162
- тесты успешности 162, 165
- тип 162
- уровни 168, 170
- учет 162, 167, 170, 183—185

Учение 19, 20, 30

Фатализм 58

Филогенез 14

Функции

- вербально-логические 47
- глазомерные 32
- жизненные 29
- интеллектуальные 47
- мнемические 46, 47
- нервные 31
- психомоторные 34
- психофизиологические 30, 43
- речедвигательные 34
- сенсорно-перцептивные 29, 47

Характер

- воспитание 56, 57, 59, 61, 82—84, 266
- — в коллективе 77—79
- индивидуальные формы проявления 63, 64
- и интеллект 72
- классификация 54
- классово-историческое содержание 52
- мотивы 54
- направленность 64, 73
- нравственность 61
- общественно-историческая обусловленность 57, 59
- отношения 64, 65, 77
- и педагогическая оценка 266
- и психические процессы 55—57, 61, 65, 70, 72, 82
- стадильность развития 64
- и способности 58
- способы деятельности 77
- теория 52, 53, 57, 61, 62
- типы 61, 62
- характерология 248, 266
- цельность 73
- черты 63, 64, 73, 77

Человек

- биологический вид 11
- индивид 25, 55
- индивидуальность 24, 25, 55, 86
- личность 25
- объект и субъект воспитания 18
- предмет познания 11
- субъект деятельности 18
- — общения 18, 19
- — познания 18, 19
- — труда 16, 18, 22

Чувствительность 105, 107

Эволюция 12, 31, 33, 37

Эмоции 95, 97

Этиология 211

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
О ЧЕЛОВЕКЕ КАК ОБЪЕКТЕ И СУБЪЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ	9
Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии)	10
Проблемы педагогической антропологии	26
Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии	40
Проблема формирования характера	52
I. Реакционная сущность буржуазных теорий характера	53
II. Классики русского философского материализма о развитии характера	57
III. Диалектический и исторический материализм — основа научного понимания характера	61
IV. Строение характера	63
V. Некоторые вопросы воспитания характера	74
Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания	82
I. Роль игровой деятельности ребенка в воспитании характера и воли	—
II. Дидактические задачи дошкольного воспитания и воспитание воли и характера ребенка	90

III. Формирование воли в процессе дошкольного воспитания	95
IV. Преобразование темперамента в процессе дошкольного воспитания	100
V. Нравственная готовность ребенка к школе	101
К постановке проблемы развития детского самосознания	103
ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ	128
От автора	129
I. Психологическая ситуация оценки на уроке в классе	133
1. Ситуация урока	—
2. Психологическая ситуация опроса на уроке	134
3. Типы оценок в ситуации опроса	142
4. Отсутствие оценки как вид оценочной стимуляции	145
5. Ситуация опосредствованной оценки	146
6. Неопределенная оценка	148
7. Замечание	149
8. Отрицание	150
9. Согласие	151
10. Ободрение	152
11. Порицание	153
12. Одобрение	160
13. Заключение	162
II. Развитие педагогической оценки и учет успешности	163
1. Парциальные оценки и учет успешности	—
2. Учет успешности и учитель	165
3. Уровни успешности и «средний» школьник	168
4. Корреляция стадий развития успешности в различных группах школьников	173
5. Связь между парциальными оценками и учетом успешности	178
III. Оценочные представления педагога о школьнике	183
1. Место педагогической характеристики в развитии педагогической оценки	—
2. О методе изучения педагогических характеристик	185
3. Способ оценочного определения школьника педагогом	186
4. Личность школьника в педагогической характеристике	187
5. Личность особо успевающих школьников по данным педагогических характеристик	188
6. Личность средне-сильных школьников по данным педагогических характеристик	193
7. Личность среднего школьника по данным педагогических характеристик	200
8. Личность средне-слабого школьника в педагогических характеристиках	205
9. Личность слабого школьника	211

10. Описание отдельных качеств школьников по данным педагогических характеристик	214
11. Способности школьника в педагогической характеристике	215
12. Работоспособность школьника	216
13. Прилежание	217
14. Активность	—
15. Учебный интерес	218
16. Дифференциация мер воздействия	—
17. Мнение педагога о самооценке школьника	219
18. Оценка темперамента школьника	220
19. Оценка общительности	221
20. Дисциплина на уроке	222
21. Поведение	223
22. Восприятие и понимание детьми учебного материала	—
23. Память и внимание школьников	224
24. Оценка педагогом самостоятельной работы школьника	—
25. Оценка педагогом влияния среды	225
26. Взаимодействие мнений педагогов о школьнике	226

IV. Влияние педагогической оценки на формирование школьной самооценки и самооценки школьника 230

1. Самооценка педагогической оценки школьным классом	—
2. Отношение самооценки к педагогической оценке и к самооценке школьников	234
3. Учебная самооценка школьника в отношении к педагогической оценке	236

V. Изучение семейно-бытовой среды учащихся в связи с проблемой педагогической оценки 239

1. Самооценка педагогической оценки семьей	—
2. Изменение поведения учащегося в связи с оценкой	243
3. Проблема самостоятельной работы школьника в связи с уровнем успешности	244
4. Влияние оценки на формирование коллективных связей	247

VI. Оценка педагога школьником 252

1. Общие моменты взаимооценки	—
2. Мнение школьников о качествах хорошего учителя	255
3. Воспоминания о педагогах средней школы	256

VII. Оценка и воспитательная работа школы 262

1. О планировании и организации воспитательной работы	—
2. Отношения в школе, их организация и учет в воспитании	264
3. Оценка как средство воспитательной работы	265
4. Школьная характерология, оценка и воспитание	266
5. Заключение	—

Литература 268

Список научных трудов Б. Г. Ананьева 272

Предметный указатель 279

Ананьев Борис Герасимович

**ИЗБРАННЫЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ**

В двух томах

Том II

Заведующая редакцией *А. В. Черепанина*

Редактор *А. Е. Агафонов*

Художник *Е. И. Орлов*

Художественный редактор *Е. И. Романов*

Технический редактор *Т. Е. Морозова*

Корректор *А. И. Митропольская*

ИБ № 434

Сдано в набор 14.05.79. Подписано в печать 25.12.79. А-04088.
Формат 60×90¹/₁₆. Бумага кн.-журнальная. Гарнитура литера-
турная. Печать высокая. Усл. печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 20,04.
Тираж 20 000 экз. Заказ 1124. Цена 1 р. 50 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
Москва, 107847, Лефортовский пер., 8

Московская типография № 4 Союзполиграфпрома
Государственного комитета СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли
Москва, 129041, Б. Переяславская ул., 46